قيادة التغيير
في المدارس

كيف تنتصر على الأساطير، وتبني الالتزام، وتخرج بنتائج

تأليف

دوغلاس ريفز

ترجمة

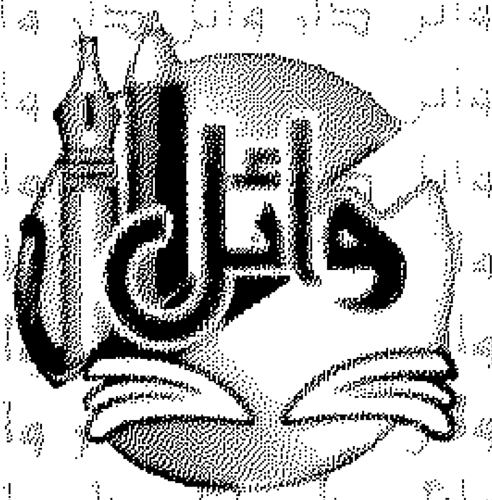
الدكتور ماجد حرب





الطبعة الأولى

2011


وائل

قيادة التغيير في المدارس

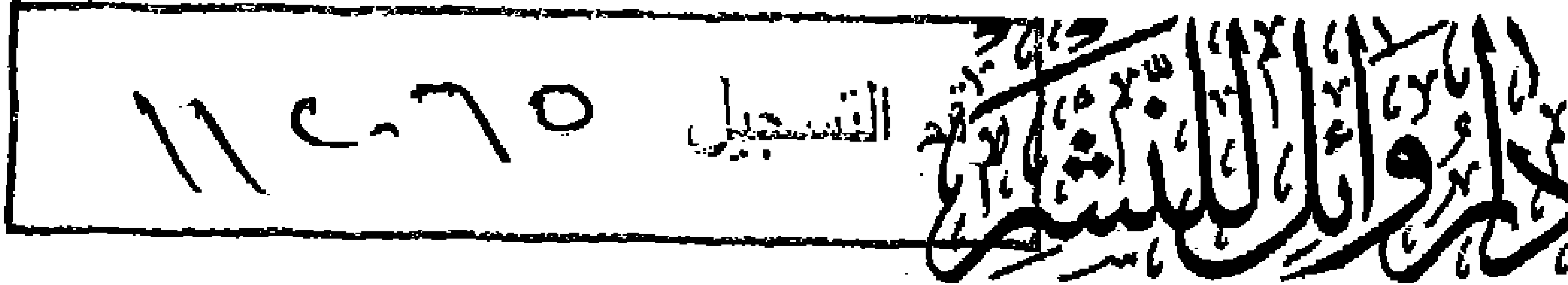
كيف تنتصر على الأساطير، وتبني الالتزام، وتخرج بنتائج

تاليف

دوغلاس ريفز

ترجمــة

الدكتور ماجد حرب



الطبعــة الأولى

2011

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية : (2010/6/2176)
دوغلاس ريفز
قيادة التغيير في المدارس: كيف تنتصر على الأساطير وتبني الإلتزام وتخرج بنتــائج/ دوغلاس ريفز ، ترجمة ماجد وصفي حرب. – عمان: دار وائل للنشر والتوزيع ، 2010 .
(208) ص
ر.إ. : (2010/6/2176)
الواصفات: الإدارة التربوية / المدارس
* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

****

رقم التصنيف العشري / ديوي : 371.2
ISBN 978-9957-11-907-2 (ردمك)

* قيادة التغيير في المدارس
* دوغلاس ريفز – ترجمة ماجد حرب
* الطبعـــة الأولى 2011



دار وائـــل للنشر والتوزيع

* الأردن – عمان – شارع الجمعية العلمية الملكية – مبنى الجامعة الاردنية الاستثماري رقم (2) الطابق الثاني
هـــاتف : 5338410-6-00962 – فاكس : 5331661-6-00962 – ص. ب (1615 – الجبيهة)
* الأردن – عمـــان – وســط البـلد – مجمـــع الفحيص التجــــاري- هــــاتف: 4627627-6-00962
www.darwael.com
E-Mail: Wael@Darwael.Com

الإهـداء

إلى كاثي شولكن

إهداء المترجم

إلى ابني أوس

مقدمة المترجم

اعتدتُ، منذ سنوات،أن يصلني كل شهر كتاب تربـوي يكـون آخـر إصـدارات رابطـة الاشـراف وتطويرالمنـاهج "Association for Supervision and Curriculum Development.ASCD".وما إن أشرع بقراءة الكتاب، حتى تنتابني رغبة جامحة بترجمته، بيد أن تلك الرغبة سرعان ما تتبدد تحت وطأة أعباء أكاديمية أو بحثيـة أخـرى، فأصـرف النظر عن أمر الترجمـة ذاك،إلى أن وقفـت علـى كتـاب دوغـلاس ريفـز"قيـادة التغـيير في المدارس: كيف تنتصر على الأسـاطير، وتـبني الالتـزام، وتخـرج بنتـائج"،الـذي صـدر في صيف 2009.

وما إن قرأت الكتاب حتى قـرّ قـراري علـى ترجمتـه،غير آبـه-هـذه المـرة، بأيـة حوائل تحول دون ما عزمت عليه.والحـق أن ثمـة عوامـل عديـدة دفعـتني إلى أن اجعـل ترجمة هذا الكتاب أولوية ملحة،يقف على رأسها موضوعه الذي تناوله" قيـادة التغـيير في المدارس"،عنوان أحسبه سيزداد بريقا في عتمة الجمود الـتي تتكـانف الأنظمـة التربويـة في وطننا العربي.

أما العامل الثاني ،فمردّه أن المؤلف نجح بحـذق وبراعـة في التحـرر مـن "سـلطة النظرية"، ليضع القارئ أمام أمثلة عملية دالة على التغيير التربوي الفاعل.وإنمـا تـأتّى لـه هذا الأمر –على وجه حسن-لأنه عايش تجـارب قامـت بهـا مـدارس ابتغـت التـصدي لممارسات ثبت أنها محوجة إلى تغيير،مثـل سياسـات وضـع العلامـات، وأنظمـة توزيـع المعلمـين علـى المـساقات، وآليـات إدارة اجتماعـات المدرسـة،وطرائق تعلـيم القـراءة والكتابة وغيرها..

ثـم إن المؤلـف يحيـل القـارئ-إذ يعـرض هـذه الأمثلـة-إلى أمـاكن حقيقيـة، وأشخاص حقيقيين،مجسدا رسالة ما برح يرددها في صفحات كتابـه:"التغـيير ممكـن ،وإنْ اعترضته عوارض كثيرة، بل قد يكون فاعلا وإن جُوبِه بمقاومة شديدة".

ولا يعني ما قلته توا أن المؤلف لم يستند في مزاعمه وحججه إلى مـا ذهـب إليـه البحث العلمي،بل على العكس،فقد ارتكز في أمثلته العملية على أطر جذّرتها البحـوث المعنية.

وثمة عامل آخر، فقد قصدت إلى وضع بصائر هذا الكتـاب بـين يـدي صـانعي القرار التربوي في الوطن العربي لعلها تكون حافزا للبدء بجهود تغييرية تطـال سياسـاتنا التربوية التي لم يثبت حتى اللحظة أنها تـسير بالإنـسان العربـي نحـو الـتمكين.كمـا أنـي ابتغيت وضع هذه البصائر بين يدي مديري المدارس ومعلميها ليترسموها مـا اسـتطاعوا إلى ذلك سبيلا،لتغدو مدارسهم بيئات نمو مهـني وتعلـم سـليم،على نحـو يجعلـها أدوات حقيقية للتنمية على الصعد كافة.

إنني أعي تماما أن بعضا من رؤى هذا الكتاب ربما تعـذّر الأخـذ بهـا في الـنظم التربويـة العربيـة،ولكني-مـع هـذا- واثـق مـن أنهـا سـتقود إلى جملـة مـن المعتقـدات والاتجاهات الإيجابية يتمثلها القـائمون علـى الـشأن التربـوي،وليس هـذا بـالأمر الـذي يستهان به،فالمعتقد الصحيح والاتجاه الإيجابي خطوتان ضروريتان نحو السلوك الممارس.

ولست أُنكر ما واجهتـه مـن صـعوبات في ترجمـة هـذا الكتـاب،ولا سـيما أن المؤلف عمد في كثير من رؤاه إلى لغة تعبيرية قائمة على المجاز، فاجتهدت في بسط معانيـه التي أراد على نحو لا يفسد جماليات مجازاته ولا يذهب بالمعنى الذي قصد.

أخيرا، أتوجه بالشكر إلى كل من ساندني في ترجمة هذا الكتـاب،وأخص بالـذكر مؤلفه دوغلاس ريفز الذي رحب بفكرة نقل الكتاب إلى العربية ، وأخبرني -في اتـصال شخصي معه-أنه يخطط في المستقبل لأن تطال جهوده التغييرية بعض الـنظم التربويـة في العالم العربي.كما أشـكر ASCD إذ أذنـت لـي بالترجمة،كـذلك أشـكر صـديقي العزيـز د.إياد ابو رحمة على ما قدمه من عون ومساعدة.

والله ولي التوفيق

د. ماجد حرب

عمّان

حزيران 2010

المحتويات

الموضوع	الصفحة

شكر وتقدير

يحمل أي كاتب في عنقه ديوناً تفوق دائماً قوة الشكر والاعتراف، وأنا أقـدم هـذه الأوسمـة الناصـعة كبدايـةٍ تعـبر فقـط عـن تقـديري لهـؤلاء الـزملاء الـرائعين الـذين يستحقونها، ووفق حساباتي التقريبية، فقد طبعت كاثي شولكن أكثـر مـن مليـون كلمـة خطها قلمـي في الـسنوات الثمـاني الأخـيرة، وتطلّـب 999.999 مـن هـذه الكلمـات مراجعة، وعندما احتاجت كاثي إلى فـترة اسـتجمام مـن طباعـة مخطـوط هـذا الكتـاب، قادت، متناسيةً عيد زواجها، مشروعات كبرى في مركـز القيـادة والـتعلم، لقـد جعلـتْ حياتي أسهل بالقدر الذي جعلتُ فيه حياتها صعبة. أما سيريام غولدشتاين فقد ارتبطت بشراكة مع ASCD[1] ومعي، وشـكلت اقتراحاتهـا المتبـصرة وعينهـا الناقـدة إسـهامات ضرورية لهذا الكتاب. كما أني ممتن على وجه الخصوص لمارغي شيرر، المحـررة الرئيـسية في مجلةٍ تقود التربية في العالم هي مجلة القيادة التربوية، وذلك لقيادتها الحكيمة في التربيـة، ولتشجيعها إياي في العمود الشهري الذي أكتبه في المجلة، ولسماحها لي باستخدام تلـك المادّة في هذا الكتـاب. أمـا ديبـورا بيركنـز-روغـوف، المحـررة المـسؤولة في مجلـة القيـادة التربوية، فقد حفزتني، على نحو مـستمر، علـى أن أقـدم أفـضل الـدلائل والأمثلـة، وأن أجعل أفكاري أكثر تركيزاً، وأن آخذ بالاعتبـار أن قـادة المـدارس المـنهمكين في عملـهم لديهم قليل من الأولويات الأخرى على جدول أعمالهم أهم من 3.000 كلمة قد تغـني عنها قراءة 750 كلمة.

---

[1] رابطة الإشـراف وتطـوير المنـاهج (ASCD) "Association for Supervision & Curriculum Development" إحدى أشهر الجمعيات التربوية في الولايات المتحدة، لها العديد من الإصدارات الشهرية، أشهرها مجلة القيادة التربوية "Educational Leadership". (المترجم)

كما أتوجه بالشكر إلى العاملين في ASCD لدعمهم المستمر: جين كـارتر، المـديرة التنفيذية، والناشرة نانسي مُدراك، وسكوت ويليز، مدير دائرة اقتناء الكتب وتطويرها.

لقد تأثر عملي في قيادة التغيير، إلى حد بعيد، بكثير من الكتاب والمسهمين في هذا الشأن، بيد أن القليل منهم أبدى رغبته في الحوار معي وحفز تفكـيري، لـذا، فـإنني ممـتن على وجه الخصوص لكل من: لاري اينسورث، وإلّ أليسون، ورونالد بـارث، وماليـنـدا بون، ولـوس كـالكنز، وليـنـدا دار لـنج-هامونـد، وريبتكـا دوفـور، وريتـشارد دوفـور، وريتشارد إلمورد، ورون فيرغوسن، وميـشيل فـولان، وهـوارد غـاردنر، وبيـل هابرغـل، وآندي هارغريفز، وجف هوارد، وتيمـوثي جـيني، وتـوم لوكـامي، وروبـرت مـارزانو، وبريان ماكنولتي، وكن أوكـونر، وميـا بـولاك، وريتـشارد روثـستاين، ومايـك شمـوكر، وتيري ثمبسون، ومايـك واسـتا، وتـيم ووتـرز، ومارغريـت ويتلـي، وغرانـت ويجينـز، وكريس رايت. أما زملائي في مركز القيادة والتعلم فقد كانوا البنية الداعمة التي مكنـتني من المثابرة انصياعاً لولعي وشغفي بالقيادة والتدريس والتعلم والبحـث، إنهـم الآن 80 فرداً وهم آخذون بالازدياد، وهم يعرفون من هم. كما أني ممـتن لمركـز القيـادة والـتعلم ولرئيسته مارغريت لوش لسماحها لي باستخدام أداة قياس "الجاهزية للتغيير" في الفصلين الثاني والثالث.

والشكر الأكثر أهمية الذي يمكن أن يكون للمعلمين هو ذاك الذي يقدمه طلابنا، ولن أذكر هؤلاء بأسمائهم، ولكني أعلم أنه في صـباح يـوم الجمعـة، بعـد أن أكـون قـد أنهيت هذه الكتابة، سأرى 25 مراهقاً لا يكترثون أبداً بنظرياتي وأبحاثي، وهم مـشغولو البال وقلقون، لا على أنفسهم فحسب، بل وعلى أُسرهم أيضاً، كما أنهـم واثقـون مـن أن أقرانهم والكثير من أفراد مجتمعهم لا يقدّرون أداءهم الأكـاديمي، ومـن المؤكـد أنهـم يدركون أن معلمهم ذا الربطة المتقوسة لن يكون طائش الـتفكير إلى حـد بعيـد ليقـول إن الطلاب الذين يعانون من إعاقات سمعيـة، أو الـذين لا يتحـدثون الإنجليزيـة جيـداً، أو

الـذين لـديهم صـعوبات في القـراءة والكتابـة، أو مـن هـم غـير منغمـسين في الـتعلم، سيصبحون قبل نهاية العام الدراسي، مـصقولي الـسلوك ومنغمـسين في الـتعلم، وكتّابـاً ومتحدثين رائعين.

إن حياة المعلم ينبغي أن تتكرس لبث الأمل والثقة وتجاوز التشاؤم واليأس، علـى أقل تقدير، وليس ما آمله لقارئي هذا الكتـاب أن يجـدوا صـيغة سـحرية ولا أن يـسيئوا وضع ثقتهم في حلٍّ آخر مغلوط، بل أن يلتقي أملهم وثقتهم بأمل وثقة الطـلاب الـذين نعلّمهم.

المقدمــة

إليك هذه الوصفة البسيطة عن قيـادة التغـيير، أولاً، اسـكب حمولـة سـاخنة مـن الدلائل في حاوية غير مشحّمة، ثم قم بتحريك إناء مملوء بكلام محفّز، ثم أضف كَـوْمتين من الضرورات الإدارية، أخيراً أفرغ في هذا المزيج مقدار طن بالتمـام مـن الخـوف، ودع هذا كله يغلي.

إذا كانت هذه الوصفة فعّالة، فإنه لا ينبغي أن تكون قيـادة التغـيير هـي التحـدي الأعظم الوحيد الذي يواجه المنظمات في أنحاء العالم، ليس في التربيـة فحـسب، بـل وفي عالم الأعمال، ومؤسسات الحكومة، والممارسات المهنية، والمنظمات غير الربحيـة. ويـرى ديتشمان (Deutschman)(2007) أن تآلف البيّنات (الأدلـة) والـسلطة والخـوف لـيس كافياً ليجعل غالبية الناس يتخذون قـرارات تحمـي حيـاتهم، ليمـضوا سـنوات مـع مـن يحبون، وليتجنبوا الأمـراض المؤلـة والموهنـة والمـوت المحتـوم، ولـيس الخـوف مـن الألم والموت، لدى كثير من الناس، بأكبر مـن عـدم رغبـتهم في التغـيير. وفي دنيـا الأعمـال، أضحت نتـائج الجهـود التغييريـة الفاشـلة "مرعبـة، يـصاحبها هـدر للمـصادر ويـشهدها موظفون غضاب خائفون أو محبطون" (Kotter, 2006, p.4). ورغم الآثار المفاجئة القوية لما يشهده العالم من دفء، إلا أن الموجة الحالية من الدعاوي المنتصرة للبيئـة يمثّلـها علـى وجه حسن نجوم الروك الذين يعقدون مؤتمرات حول التغيير المناخي، يصلونها بحـافلات أو بسيارات "همر" خاصة، فلا عجب أن التغيير في الأنظمة التربويـة مربـك، وقـد لخـص فاندر آرك(Vander Ark) كما ورد في (Wagner, Kegan, Lahey & Lemons, 2006) التحديات التي تواجه تلك الأنظمة قائلاً: "هذا العمل شاق، إنه معقـد وتقـني وشخـصي وسياسي" (p.xi).

في محاولاتي إسداء النصح لـ 200.000 من قارئي مجلة القيادة التربوية كل شهر حول قيادة التغيير، أتلقى بفرح رسائل إلكترونية يعج بها صندوقي، تحمل إجابات سريعة مساعدة، وإليك عينة من هذه الرسائل:

* "لقد كنتُ دائماً قائداً متعاوناً، واعلم أن علينا أن ننظر في مطالب جميع المتنفعين من التغيير قبل البدء بأي جهد تغييري، لذا، وحتى تشرح لي كيف أنظر في مطالب الجميع، فإنني أخشى أن التغيير سيتأخر إلى وقت آخر".

* "بالطبع أريد أن أُغيّر، وهذا ما يقاومه تماماً كل فرد آخر".

* "أنا أصدقك بالفعل يا دوغلاس، فلا أحد في مدرستي يقوم بالتغيير، لذا فإنني أخشى أن التغيير مستحيل تماماً هذه اللحظة".

إن مرسلي هذه الرسائل هم زملائي، وأصدقائي وقرّائي، ولا يستحق الكتّاب الذين هم على شاكلتي الكثير من غير هؤلاء، بل لا يستحقون أكثر من المزيد من هذر الكلام ما لم يفعل قراؤنا شيئاً، وما لم تتحول الكلمات إلى فعل فسنكون أشبه بالجرس المعدني يصدر الكثير من الإزعاج لكن بمدلول ضئيل. إن نتيجة العجز عن مواجهة التحدي سامّة غير إنتاجية، وكما يشير شموكر(Schmoker) (2006): "إن محاولاتنا النموذجية لإصلاح مدارسنا لا تفشل فحسب، بل سيكون لها أثر فاسد عندما ننغمس "بالتظاهر" بتحسين التدريس" (ص، 30).

إن التحديات الكاسحة التي تواجه، على نحو محتوم، التغيير تقود إلى التشاؤم، فعندما يُعامل الموظفون على أنهم حُطام الجهود التغييرية بدل عدهم مفاتيح التنفيذ الفعال للتغيير، فإن المنظمات لن تكون مدهشة على نحو ما كان مع شركة ديسبير[1]، التي تسوّق ما تدعوه بـ "المثبّطات" مثل بوستر يحمل صورة سمكة سلمون تدخل فم دب

[1] شركة ديسبير Despair شركة تُعنى بإنتاج ملصقات إعلانية "بوسترات" وتذكارية (المترجم).

جائع مع تعليق يقول: 'إن رحلة الألف ميل تنتهي أحياناً على نحو سيء للغاية'، وبوستر آخر عنوانه: 'التغيير' يحمل صورة مفعمة بالحيوية لإعصارٍ مع تعليق يقـول: 'عنـدما تهـب رياح التغيير عاصفة بقوة، فإن أكثر الأشياء سخفاً ستنقلب قذائف قاتلة'. غير أن البوستر المفضل لدي هو ذاك الذي يحمل اسم الشركة 'ديسبير' مع تعليق يقول 'إنها الأكثـر ظلامـاً الآن قبل أن تصبح فاحمة شديدة السواد'.

غير أن الأمـور لا ينبغـي أن تـسير علـى هـذا النحـو، إذ يخبرنـا فـولان(Fullan) (2008) مشجعاً أننا نستطيع أن نوجد شركات قائمة على الحب والثقة (FOEs)[1] من خلال تعهّد زملائنا بدل التلاعب بهم. لقد قطعت مـا يزيـد عـن مليـونين ونـصف مـن الأميال مرتحلاً إلى مدارس في كل أنحاء العـالم، ووجـدت أن ثمـة تزايـداً في أعـداد قـادة التغيير، وهؤلاء ليسوا من ينفذ التغـيير بنجـاح فحـسب، بـل هـم مـن يجعلـه مزدهـراً، وزملاؤهم ليسوا أكثر تبصراً، أو يأساً، أو علماً مما هو عادي، وظـروف عملـهم ليـست كئيبة للغاية ولا مريحة للغاية، لذا فإن التغيير لا ينفذ في بيئة مخيفة جـداً ولا في بيئـة آمنـة تماماً تعدم المخاطر، ويلتزم هؤلاء القادة بشعار 'الأفكار أكثر أهمية من الأشـخاص'، لقـد واجهوا ما تدعو إليه أدبيات القيادة الـشائعةُ الـتي انتـصرت للـ 'كاريزمـا' علـى حـساب 'الشخصية' وللإفراط على حساب الاعتدال.

إن قادة التغيير الذين تناولهم هذا الكتاب متمرسون ومبتدئون، رجال ونساء، فهم يمثلون طيفاً واسعاً من الثقافات والخلفيات، فمنهم منطوو الشخـصية ومـنهم انبـساطيو الشخصية، ومنهم معلمون ومنهم إداريون، ومنهم استثنائيون ومنهم عاديون. ولـن تجـد في صفحات هذا الكتاب حديثاً عن 'القيـادة مـن خـلال أتِـلاّ الهـوني'[2] ولا حـديثاً عـن

[1] شركات (FOEs) Firms of Endearment مصطلح يطلق على تلك الشركات التي تشيع بين موظفيها أجواء من المحبة والثقة والانتماء بغية تحقيق أهدافها (المترجم).

[2] أتلاّ الهوني: قائد الهون، وهم شعب مغولي سيطر على أوروبا عام 450م (المترجم).

إسهامات القدّيسيين، بل ستقرأ عن أناس، مثلك، يواجهون ما تواجهه من تحديات، ولكن بنتائج مختلفة ربما، فقصصهم حقيقية تماماً. وخلافاً لما يحدث في الأبحاث حيث تستخدم أسماء وأماكن وهمية يندر –أو يتعذر تماماً– التحقق من إثباتها، فإنك ستقرأ في هذا الكتاب عن أناس حقيقيين ومدارس حقيقية بأسماء وأماكن محددة بوضوح.

لقد بدأنا الكتاب بتناول ظروف التغيير، فالقادة التربويون خبراء في الإعلان عن التغيير، وفي نثر بذور أفكار واعدة، غير أنهم، وعلى نحو ملحوظ، أقل خبرة في التخلص من التغيير الخاص بالسنة الماضية حتى يفسحوا أمام بذور الإعلان الجديد أدنى فرصة لتتجذر، من هنا جاءت الوصية بأن "نقتلع العشب قبل أن نزرع الأزهار الجديدة". كما ستجد تقييمات "الجاهزية للتغيير" للأفراد والمنظمات، وهي أدوات قد يغدو مفيداً إكمالها قبل أن تنتقل إلى خطوة لاحقة في التغيير. ولأن الثقافة متأصلة راسخة في المؤسسات التربوية، فإننا فحصنا عن قرب ما يتطلبه تغيير ثقافة المدرسة، وينتهي الجزء الأول من الكتاب بمعالجة أساطير ارتبطت بالتغيير والقيادة.

أما الجزء الثاني من الكتاب فيعالج مسألة "التخطيط" للتغيير، الذي يتضمن الجمع بين الأفراد والعمليات، رغم أن الأفراد قد ينأون بعيداً عن العمليات. وليس التخطيط الاستراتيجي –على نحو ما يُمارس– هو العديم الفائدة، بل ثمة ما هو أسوأ منه: أن تبقى النتائج السلبية للتغيير مدة أطول من التغييرات التي زعم المخططون الاستراتيجيون أنهم خططوا لها. ولحسن الحظ، فثمة نماذج للتخطيط الفعال تحل محل الركام القائم الذي يعج بالأهداف والخطط الإجرائية، ويمكن للإجراءات التي يقوم بها الأفراد والمجموعات الصغيرة التي تشكل جوهر التغيير الناجح أن تُصقل وتستمر من خلال التدريب الفعّال، وكما أن التخطيط الاستراتيجي حُمّل –على نحو متكرر– معاني كثيرة ما عدا معنى "استراتيجي"، كذلك يمثّل "التدريب" مدىً من المعاني، من المعالجة الكاذبة إلى حفز الأداء الذي يغير الأفراد والمنظمات.

وفي الجزء الثالـث، عالجنـا أساسيات تنفيـذ التغـيير، مـستخدمين أمثلـة حقيقيـة لمدارس إعدادية وثانوية نقلت التغيير من طور التنظير إلى طور الواقع الملمـوس. ورغـم أن الكثير من التغييرات تركز على أساسيات القراءة والكتابـة والرياضـيات، إلا أن ثمـة دلائل في هذا الجزء من الكتاب تخبرنا أن المدارس الناجحة، بمـا فيهـا تلـك الـتي تواجـه تحديات ديموغرافية كثيرة، لا تنظر إلى تدريس الفنون على أنها شكليات غير أساسية، بل هي جزء يتكامل مع النمو العقلي والأكاديمي لطلابها. كما تطرقنا إلى الفارق الدالّ بـين ما يقوله القادة وما يفعلونه، وليست هذه الفجوة نتيجة خُبث مقصود أو حُمق، بل هـي نتيجة الافتقار إلى دقة الوصف، فعلى سبيل المثال، عندما نـسمع مـصطلحاً مثـل "القيـادة التعليمية"، فإن الفرق بـين الـشعارات المبتذلـة والتطبيـق الحقيقـي لهـذا المـصطلح يطـال تفاصيل الأحاديث اليومية، ويطال القرارات التي يتخذها القادة في الصفوف والمدارس.

وتطرقنـا في الجـزء الرابـع إلى مـسألة ديمومـة التغـيير، إذ يـذكرنا هـارغريفز (Hargreaves) وفينك(Fink) (2006) أن ثمة دروسا عالمية، من سكاندينافيا إلى زامبيا، ألقت الضوء على الطبيعة الجوهرية التي تلعبها الثقافة في الحفاظ على التغيير الفعّال؛ ولا تعني الديمومة هنا الخطط الخمسية التي تذكرنا بستالين، بل تعني ذلك المنظور الذي يتحرر به المسؤولون عن التغيير من رؤاهم الضيقة. وهنا نجد الجزء المتمِّم المفقـود في الوصـفة، فالدلائل لا شك مهمة، والوضوح الإداري ضروري، والخوف لا يمكن أن يكـون مجـرد رد فعل إنساني على تلك الدلائل، بل هو أيضاً عنصر قوي مناسب في معادلـة التغـيير. ولكن إن كان هناك شيء تعلمناه طيلة العقود الماضية من البحث في قيادة التغـيير، فهـو أن الدلائل والأوامر والمخاوف غير كافية لإيجاد التغيير سـواء علـى مـستوى فـردي أم على مستوى منظمي؛ فالتغيير الدائم يتطلب إعـادة توجيـه الأولويـات والقـيم حتـى لا تظل راحة الفرد هي المقياس الذي يُنظر في ضوئه إلى شرعية التغيير أو صحته. والحـق، أننا نستجيب إلى رؤية التغيير التي تفرض نفسها وتكون منافعها للآخرين كاسـحة بحيـث

لا ترى طلابنا وزملاءنا أشخاصاً ثانويين، بل نجوماً في مجرة يبدد شعاعُها مخاوفَنا المرتقبة ويقزّمها. وفي الوقت نفسه -وهذا هو مفتاح قيادة التغيير- فإننا نعلم أن كل نجم في هذه السماء يحتل مكاناً ضرورياً، ومن غير هذا المكان يخبو بريق الكوكبة، وهكذا فإن المفارقة في قيادة التغيير تتمثل بالسمو برؤية ما هو أبعد من "الفرد"، وفي الوقت نفسه، السمو بالفرد إلى مكان ذي فرادة، مكان قوي وضروري، إنك الآن بصدد الالتقاء بقادة قاموا بهذا تماماً.

وإذا أردت أن تمضي قدماً في الحوار، وأن تشارك بقصصك الخاصة عن قيادة التغيير الناجح، فادخل الموقع www.ChangeLeaders.inf، وهو موقع غير ربحي خصص حصرياً للمشاركة في البحوث ودراسات الحالة والأفكار المتعلقة بقيادة التغيير الفعال.

الجزء الأول

تهيئة الظروف للتغيير

يمكن تجنّب الفشل في استراتيجيات التغيير، وذلك متى ما وازن قادة التغـيير بـين الحاجة الملحة للتغيير والمنحى المناسب لتنفيذه، فلقد تعلمنا من التغيير الفعّال في المدارس والمنظمات أن الأوامر الإدارية والأحاديث المحفّزة ليست كافية لجعل الأفـراد والمنظمـات يتحركون من مراكزهم التي يتحصنون بها. ولحسن الحظ، فإن ثمة خطوات عملية يمكـن للقادة الشروع بها لزيادة فرص نجاحهم.

في الفصل الأول، نقترح أولاً أن يُميّز القادة مـا ينبغـي التوقـف عـن عملـه قبـل توجيه الأفراد للبدء بتغيير جديد، كما أن علـيهم –أي القـادة– أن يقيّمـوا –بـشيء مـن الجد والاجتهاد– مدى جاهزية الأفراد ليغيروا منظمـاتهم ولـيغيروا أنفـسهم، فالـشروع بالتغيير من غير هذا التقييم الفردي والجمعي يظل عرضـة للإخفـاق. ويقـدّم الفـصلان الثاني والثالـث جملـة مـن أدوات تقيـيم الجاهزيـة (أو الاسـتعدادية) لكـل مـن الأفـراد والمنظمات، وبغية الحصول على تحليل أعمق لنظـام تغيير الجاهزيـة، راجـع الملحـق (أ) الذي يحوي نماذج يمكن أن يوظفها أي منتفع من التغير في تحليل الجاهزية للتغيير.

ويعرض الفصل الرابع أربعة ملامح تميز التغيير الثقافي، بدءاً من الاقـتراح القائـل بأن القاعدة الأولى للتغيير – ولا سيما عندما يكون التغيير الثقافي مطلباً ملحاً– تتمثل في أن القادة ينبغي أن يميزوا ما لن يتغير، فعلى الرغم من أن بعض القادة يـصفون – علـى نحو واضح– رؤيتهم المستقبلية ويبثون الأمـل في تحقيقهـا، إلا أنهـم يخفقـون – حتـى في

التغيير الإيجابي والضروري- في تبديد القلق والمخاوف التي تنتاب الأفـراد، والقلـق مـن شأنه أن يطمس محاسن التغيير ويعلي من سلبياته اللاعقلانية، ومن ثـم فإنـه قـد يوقـف التغييرَ قبل أن يظفر بفرصةٍ ليبـدأ، وانظـر في مـدى شـيوع ردود الأفعـال الآتيـة تجـاه مقترحات تغييرية:

- "أنا أعرف أن المدرسة بحاجة إلى وقت أكثر للتعـاون، ولكـن عنـدما أتخلـى عـن دوري في قيادة اجتماعـات المدرسـة، فلـن يعـرف أحـد مـن أنـا، ومـا فحـوى المعلومات الأساسية التي أوصلها لهم في هذه الاجتماعات".
- "أعرف أن توقعاتنا الأكاديمية عن طلابنا ليست متجانسة ولا فاعلة، ولكـن متـى ما بنيت هذه التوقعـات علـى معـايير واضـحة، فـإن هـذه هـي الخطـوة الأولى لتحظى المدارس بدعم حكومي".
- "أعرف أن نظام وضع العلامات الحالي لا يسير على نحو جيد، ولكـن إذا غيّرنـا هذا النظام، فكيف سيحصل الطلاب على وثائق (شهادات) وكيـف سـيدخلون الجامعة" ؟
- "أعرف أن الطريقـة الـتي نعـيّن بهـا المعلمـين القليلـي الخـبرة والكفايـة ليعلمـوا الطلاب الأقل حظّاً سخيفة ولا تعني شيئاً، ولكننا إذا غيّرنا نظـام التعـيين هـذا، فقد نخسر كل شيء جاهدنا من أجله –في اتحاد المعلمين الـذي يـدعو إلى تعـيين كل معلم – خلال ثلاثين عاماً".
- "أعرف أن لقاءات طاقم المدرسة تظل حتى الواحـدة ظهـراً، وأن ثلاثـة مـديري تعليم تعاقبوا على مدارسنا خلال ثلاث سنوات، ولكنا إذا غيّرنا الطريقـة الـتي ندير بها لقاءات الطاقم، فإننـا سـنفقد صـوت "ديمقراطيـة المـواطن" في مدارسـنا، وستسود البيروقراطية".

- "أعرف أن التطعيم قد أنقذ أجيالاً من شلل الأطفال والدفتيريا، وأنه حمى ملايين الأطفال من الأمراض المعدية، ورغم هذا لا نستطيع أن نطالب بالمطاعيم، إذ قد تكون هي سبب مرض ابني".

إن الفكرة المشتركة في ردود الأفعال تلك هي أن التغيير يقود إلى خسارة، وليست أي خسارة، بل هي خسارة فادحة وشخصية. وتنتشر معارضة التغيير انتشار الفيروس، حتى أن المخاوف اللاعقلانية لدى القلة القليلة تصبح هي القاعدة الأغلب. وقد كنت شاهداً على بعض الإصلاحات الجيدة (مثل تصحيح الأخطاء الحسابية عند وضع العلامات) التي توقفت لأن مديري التعليم أو طواقم المدارس لم يكونوا راغبين بمواجهة المعارضة غير العقلانية للتغيير، وكلما وجدتُ تغييراً، أي تغيير، بصرف النظر عن أهميته، وجدتُ معارضة له.

وتكون المعارضة ذات فرادة في الشأن التربوي حيث التعامل يكون مع بشر. وقد يعاقر الخمر أناس أذكياء متعقلون، ويفقدون شهيتهم للطعام، ويكونون -نتيجة ذلك- عرضة للأمراض، وهم يعلمون أن مرضهم يدمّر حياتهم وحياة المحيطين بهم، ومع هذا فإنهم يثابرون على سلوكات مرتبطة بأمراضهم رغم مخاوفهم من أن امتناعهم عن معاقرة الخمر أو عن التدخين أو عن الإفراط في الأكل أو عن تعاطي المخدرات (والقائمة تطول)، من شأنه أن يجعل أولئك الذين يحبونهم يبتعدون عنهم. وهكذا فإن التغيير يعني الخسارة، والخسارة تعني الهجر. ويرى ديتشمان(Deutschman) (2007) أن الناس رغم نظرتهم للتغيير بعدّه جزءاً مهماً في الحياة... إلا أننا مع هذا نتوق إلى الرتابة[1]، فنحن نحب أن يظل مفهومنا لهويتنا الشخصية ثابتاً لا يتغير مع مرور الزمن، والتغيير يهددنا بخسارة هذا الإحساس بالفردانية، حتى وإنْ كان هذا التغيير -كما يرى ديتشمان- إيجابياً إلى حد كبير، لأن القلق غالباً ما يهزم التغيير في كل وقت، وفي الحقيقة

[1] آثرت كلمة الرتابة على كلمة التناغم ترجمة لـ consistency.

– يضيف ديتشمان-: إن التغيير، وإن كان مسألة حياة أو موت، تعترضه عوارض غير قليلة".

إن القلق الذي يعترض التغيير لا يُعالج بالكلام ولا بالمذكّرات، ولا يكفي القائد أن يعلن نفسه "عميلاً للتغيير" أو مسؤولاً عنه، بل ثمة استراتيجية نافعة يوصي بها علماء النفس في التصدي للقلق غير المبرر (Burns, 1999, Deutschman, 2007)، وتقوم هذه الاستراتيجية على النظر إلى السلوكات الجديدة، بعدّها وجهة نظر، من خلال تحديد ما لا يتغير، فعوضاً عن القول: "أنا هنا لتغيير الثقافة السائدة" أو "نحن سننخرط في تغيير شامل" (وكلا القولين غير مثمر أبداً)، فإنّ قائدَ التغيير الفعّالَ سينظر إلى السمات والقيم والقصص التي يمكن تأكيدها عند البدء بالتغيير. فعلى سبيل المثال، حتى في المدارس المرشحة ليديرها مدير متمرس يرتقي بمستواها، يبدأ قائدُ التغيير الحكيمُ بسؤال الطاقم: "مَنْ في هذه الحجرة كان أول شخص في أسرته يتخرج من الجامعة"، وفي الأغلب عندما أوجه هذا السؤال لكل مجموعة من المربين، يجيب أكثر من نصف الأفراد بالإيجاب..." يا لها من قصة رائعة لترويها لنا"... "أن تكونوا أول شخص في أسرتك تتخرج من الجامعة"، "أنتم نموذج، وأنا أعلم أنني أستطيع أن أتعلم منكم، وأن تلاميذكم يستطيعون أن يتعلموا منكم". كما أن قادة التغيير يكترثون بإيراد أمثلة دالّة على قيم اللطف والاهتمام والحنان التي ينبغي أن تُقدّر وتُصان، كما أن عليهم إعادة تأكيد قيم الاحترام والنزاهة، وباختصار فإن عليهم إعادة تشكيل التغيير ليصبح –بدل كونه تهديداً كاسحاً- تعديلاً لممارسة ضمن صورة كبرى، تنظر لكل زميل على أنه فرد ومهني جدير بالتقدير، وليس هذا تلاعباً في الألفاظ والدلالات، بل هو مبدأ في القيادة متجذر، فقادة التغيير يدركون أنهم لن يغيروا المنظمات من غير تغيير سلوك الفرد، وأنهم لن يغيروا سلوك الفرد ما لم يعرفوا الشخص القابع خلف هذا السلوك، وهذه بعض الأمثلة الموضحة:

- "قبل البدء بالحديث عن إجراء تغييرات في نظـام وضـع العلامـات، دعونـا نبـدأ ببعض التأكيدات، فلا يـزال لـدينا وثـائق العلامـات (الـشهادات)، وسـجلات الشرف، وخطط لتفريد التعليم[1]، ولا نزال نحترم حكمك وعملك الجـاد، كمـا نقدّر التغذية الراجعة البنّاءة التي يوفرها المعلمون كل يوم... لن يتغير شيء".
- "قبل أن نأخذ بالتغييرات المتعلقة الواجبات والمهمـات الـتي يقـوم بهـا الطـلاب، دعنا نؤكد التزامنا باتفاقية اتحاد المعلمين وبمبادئ العمل الجمعـي والتـشاركية في صنع القرار، فأنا معلم وعضو في الاتحاد وأعرف مدى أهمية هذه المبادئ، وأعد بالعمل معك... لن يتغير شيء".
- "قبل أن أُلزم نفسي بنظام للحمية (الريجيم)، أريد التفكير بـسماتي الجيـدة، فقـد كنت شخصاً كريماً ولطيفاً عندما كنت بديناً، وسـأبقى كـذلك في المـستقبل، لـن يتغير شيء".

وعندما يُعاد تشكيل التغيير ليصبح فرصة جديدة ممتعة ذات معنى عوض أن يظل مجرد مبادرة شخصية، فإن هذا سيقود –بشكل مثير– إلى تغـيير نـاجح. ورغـم أن إعـادة التشكيل هذه لا تزيل الشكوك حول جدوى التغيير، إلاّ أنها، من المؤكـد، تعطـي القائـد فسحة من الوقت ليكسب الثقة. وتبقى معارضة التغيير أمراً محتومـاً، والحقيقـة أنـك لـو اقترحت تغييراً ولم يُجابه بمعارضة، فإن هذا مدعاة لك لتتساءل ما إذا كان ما تقترحـه ذا معنى، بيد أن المعارضة لا ينبغي أن تكون مفرطة. وعندما يعيد القادة تشكيل تغـيير مـا، فإن رسالتهم الأهم ليست "أنا هنا لإصلاح ما انتابك من خلل" بـل هـي "أنـت ذو قيمـة

[1] يمكن أن تكون هذه الخطط إثرائية (Enrichment) تستهدف الطلاب الفائقين، ويمكن أن تكون علاجية (Remedial) تستهدف الطلاب المتدني التحصيل، وسيتحدث هذا الكتاب كثيراً عن الخطط العلاجية تحت مسمى التدخل (Intervention). (المترجم).

ونفع، ورسالتنا هامّة، وما ينبغي التفكير به هو حياة الطلاب المستقبلية، لذا فنحن مشتركون بالمسؤولية لنكون الأفضل قدر المستطاع".

إن على قادة التغيير فحص أنفسهم وفحص تجاربهم الشخصية قبل أن ينخرطوا في وعظ الآخرين ونصحهم ليتغيروا، وهذا ما يذكرنا به هوارد جاردنر (H.Gardner)(1995) عندما يقول إن القادة يؤثرون فينا بتجاربهم الحياتية وليس بكلماتهم. وعندما يدعو أحد مديري التعليم لاجتماع إلزامي لإداريي المدارس، ويلقي محاضرة يقصد بها الحديث عن الاجتماعات والمحاضرات الإلزامية، فإن المديرين لا يستطيعون تقبل كلماته إذ لا أفعال دالّة عليها، وعندما يزعم طاقم المدرسة أن أوليتهم الكبرى هي تحصيل الطلاب والعدالة في التعليم، ويكون ما يفعلونه في هذا الصدد مجرد مراجعة بيانات تعرض من خلال (البور بوينت)، بالإضافة إلى كثير من الاجتماعات التي تخصص لمباني المدرسة، والميزانيات، وشكاوي المواطنين... فإن الأولويات الحقيقية تتضح. وعندما يرفع المعلم شعار "كل الطلاب يستطيعون التعلم" ثم يصر في تخطيط دروسه، وفي نظام وضع العلامات والتقويم الذي يتبعه، على فلسفة تؤمن بخلاف ذلك، وترى أن القليل فقط من الطلاب سينجحون، فإن الطلاب عندها سيعون سريعاً أنه يقول شيئاً ويفعل شيئاً آخر. ويعتقد كثير من القادة أن "لحظة" التعريف بالتغيير الناجح ستكون من خلال حديثهم مع طاقم المدرسة، أو من خلال توجيههم المدرسة نحو المجتمع المحلي، أو من خلال ملاحظاتهم عن مجالس التعليم، ولكن ما هو أجدى وأنفع لهم من كل "لحظة" آلاف اللحظات من الثقة التي تفصح عنها أفعالهم لا أقوالهم.

وفي الفصل الأخير من الجزء الأول، ناقشنا أساطير حول قيادة التغيير، وقد تكون الأساطير مريحة ومحببّة، شأنها شأن القصص التي تعلق في أذهان الأجيال، فأنا مغرم تماماً

بتوث فـيري[1] وسـانتا كلـوز، واستـشهدُ بهـا في أن طـائر اللقلـق هـو، إلى حـد بعيـد، الأسلوب المحبب في إنقاذ الأطفال الجدد. وليست كل أسطورة عذبة رقيقة، ففي الفـصل الخامس، تناولنا أساطير قيادة التغيير التي تضلّل المتفعين بالتغيير وتشوّه قيمنا. ورغم أن هناك ما يدحض هذه الأساطير، إلا أنها قد تبدو مغريـة إلى حـد مـذهل، وهـذا الـسبب الرئيس في أن الكثير من المدارس تأخذ بممارسات لا تقوم على أسس بيّنة واضـحة، ولا يمكن لنا أن نحد من هذه الأساطير إلا من خلال تبيانها مستندين إلى أدلة دامغـة وبـدائل واضحة.

[1] يشير الكاتب إلى حكاية أسطورية تسمى بـــ "جنّية الضرس" "Tooth Fairy"، حيث يـضع كـل طفـل ضرسه تحت وسادته لتأتي جنية وتأخذه مقابل مال أو هدية تعطيها الطفل، وكانت هذه الجنية تخطف كـل طفل لا يضع ضرسه تحت الوسادة، فيأتي طائر اللقلق فيحرره. (المترجم).

1

اقتطع العُشب الضار قبل أن تزرع الزهور

تخيّل جنائنياً يرقب صفوف الأزهار الجميلة في المشتل، إنه يحمـل، متحمـساً، سـلّةً ليملأها بزهور حولية ومعمرة، ويزرعها في مكان خاص في الحديقة، وقد شرح له البـائع في المشتل أن هذه الزهور المتنوعة قد ثبت ملاءمتها للمناخ المحلي، ولكن الجنـائني مـا إن وصل حديقته حتى اكتشف أنها مغطاة بالأشواك والنفايـات والأعـشاب البريـة، ليجـد نفسه أمام جملة من الخيارات الآتية:

- أن يزرع الزهور على حدود الحديقة، ويتركها آملاً أن يكون هذا كافياً لتنمـو في المكان المقصود.
- أن يزرع الزهور بين الأعشاب على أن تغذيهما التربة معاً.
- أن يعطي الزهور محاضرة قاسية عـن "النمـو بـذكاء" وكيفيـة اسـتخدام المغـذيات الموجودة في التربة بحكمة.
- أن يقتلع الأعشاب، وعندها فقط يزرع الزهور.

ورغم أن الخيار الأخير هو البدهي، إلا أنه لا يُؤخذ بمثله في المدارس، ذلك أن في كل نظام تربوي أعشاباً، وليس ثمة منطقة تعليمية أو مدرسة أو دائرة أو وصف وظيفـي أو برنامج يخلو من الأعـشاب، وإن فـشلنا في اقـتلاع الأعـشاب، فإننـا يمكـن أن نتوقـع أحاديث مثل:

- "سيكون لدينا بيئات تعلّم متخصصة، عندما نتوقف عن القيام بمجرد التصريحات في اجتماعات المدرسة".
- "سنقوم برصد علامات الطلاب حالما ينتهي المعلمون من اجتماعات أولياء الأمور، ومن إعداد تقارير النظام والضبط المتعلقة بالطلاب"
- "نحن سعيدون بتطبيق شعار "تنمية الكتابة في المساقات كلها"[1]، ولكن هذا سيكون حال انتهائنا من تغطية المنهاج، فنحن لا نتمكن من إكماله خلال السنة الدراسية".

حاول القيام بهذه التجربة: اطلب إلى زملائك أن يعدوا قائمة بالبرامج التي بدأتها مدرستك في السنوات الخمس الأخيرة، ثم اطلب إليهم أن يسمّوا البرامج التي أثبت تقويمها أنها لم تستمر، بالنسبة لي لم أجد مدرسة واحدة لا تكون فيها القائمة الأولى أطول من الثانية.

ويغرق المربون في حالة من الإعياء تسببه البرامج التغييرية محاولين استخدام المقدار نفسه من الوقت والجهد والتعاطف لإنجاز المزيد والمزيد من الأهداف، مع أن هذه الاستراتيجية المشحونة بمزيج من الأدرينالين والحماسة والخوف يمكن أن تتم في مدى أقصر، وفي نهاية الأمر فإن التغيير عندما يضاف إلى ما هو موجود فإنه ربما يؤثر سلباً في فاعلية المدرسة. ومع مُضيٍّ الفصل الدراسي ينبغي ألاّ نتفاجأ عندما يعطّل العشب الضار نمو الزهور الجديدة.

---

[1] الكتابة في المساقات كلها "writing across curriculum" مصطلح يقصد به أنْ تُعلّم المهارات الكتابية في كل مبحث معرفي تدرّسه المدرسة: في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية... لا أن يقتصر تعليمها على مباحث اللغة، (المترجم).

ولحسن الحظ، فإن التخلص من حالة الإعياء تلك يمكن التصدي له، وهذا ما يعرفه الجنائني بفطرته، فالقائد الاستراتيجي يعمد إلى التخلص من العشب الضار قبل أن يزرع زهوره.

ويركن بعض مديري المدارس إلى قاعدة بسيطة مفادها أنهم لن يشرعوا ببرنامج جديد حتى يتخلصوا على الأقل من واحد أو أكثر مما هو موجود من أنشطة أو خطط أو وحدات وغيرها من الأمور التي تستهلك وقتاً، وقد تأتّى لهم هذا لأنهم عمدوا في اجتماعاتهم إلى جهود تعاونية في رصد أعمال الطلاب، وكفوا عن التصريحات، واستعاضوا عنها بالتواصل من خلال البريد الإلكتروني والملاحظات المكتوبة، ولأن المعلمين كان لديهم الوقت الكافي ليحققوا شعار 'الكتابة في المساقات كلها'، فقد جسدوا هذا الشعار في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية لأن العمل في فرق ساعدهم على تحديد المعايير الأهم (لتحقيق ذاك الشعار) (Ainsworth, 2003)، وعلى صنع قرارات تدبرية تتجاوز مجرد تغطية أي محتوى تغطية متعجلة غير فعّالة. وتقوم فرق المدرسة بهذه اللعبة، وهي الكشف عن الأعشاب التي كانت تبدو صغيرة ولكنها – مجتمعة– تسلب الطلاب والمعلمين واحداً من أهم مصادرهم الثمينة ألا وهو الوقت.

وبالطبع قد يكون عشب إنسانٍ ما زهرةَ إنسان آخر، إضافة إلى ذلك، فإن ضغوط المساءلة[1] المكثفة قد توجد وضعاً يؤمن من خلاله المعلمون أن موضوعاً دراسياً ما سيرد في اختبار الولاية، وأن عليهم أن يثبتوا للإداريين أنهم غطوا هذا الموضوع، ورغم ما أشار إليه كل من مارزانو (Marzano)وكيندال(Kendal) وسشينيلي

[1] المساءلة "Accountability" مصطلح يشير إلى أن المدرسة مسؤولة عن تحسين تحصيل طلابها، وأنها في ضوء نتائجها على اختبارات مقنّنة عديدة، ستكافأ أو ستعاقب، وقد تتجاوز أنظمة المساءلة مسألة التحصيل إلى قضايا أخرى مثل التسرب، ومعدلات التخرج، ونسبة المقبولين من طلاب المدرسة في الجامعة. (المترجم)

(1990)(Cicchincili) من أن التغطية الجيدة لمعايير المحتوى تتطلب أكثر من مجرد مضاعفة الساعات الصفية المتاحة، إلا أن كثيراً من المدارس ترفض، على نحو راسخ، التخلّي عن ممارساتها بهذا الشأن، أو على الأقل الاعتراف بأنها تمارس ذلك، لذا نكون أمام منهاج نقطعه بسرعة متوسطة في الخريف، ثم نبطئ في الشتاء، ثم نعدو به في الربيع، لنجد أنفسنا نهاية العام الدراسي محتاجين إلى المزيد من الزمن لتغطيته.

وتوضح البحوث – وكذا الفطرة السليمة– أن الإعياء الذي تواجهه المدارس في جهودها التغييرية كبير. لذا علينا أن نحدد بعض الأشياء التي ينبغي أن نكف عن القيام بها، وحتى نبدأ بعملية التعشيب، فإن ثمة ثلاثة اعتبارات ينبغي أن تراعى:

- قم بحوار تدريجي لتحدد الضروريات: اسألني كمعلم للصف الثالث عمّا أرغب بالتوقف عنه، سأقول لك: "لا شيء، فكل ما أقوم به ضروري". ولكن اطلب من معلم للصف نفسه أن يخبر زميله معلم الصف الثاني عمّا يلزم طلابه من معرفة وقدرة حتى يدخلوا الصف الثالث بثقة ونجاح، وستجد أن معلم الصف الثالث سيعدّ قائمة مختصرة متوازنة ودقيقة من المستلزمات. لقد سألت هذا السؤال الذي يتساءله مئات المعلمين، ولم يقل أحدهم يوماً: "حتى ينتقل طلاب الصف الثاني إلى الصف الثالث بجدارة في السنة القادمة، ينبغي على معلم الصف الثاني أن يغطي كل معيار من معايير الولاية".
- استثمر الدقائق المبعثرة هنا وهناك :نستطيع اكتشاف الساعات الثمينة المخصصة للتدريس الجيد عندما يتشارك المعلمون في الحفاظ على الوقت، وضمن المدرسة الواحدة ينتقل بعض المعلمين بين مراكز المدرسة في خمس دقائق، بينما ينتقل زملاء لهم في أقل من 20 ثانية، ويجمع بعض معلمي المدارس الثانوية الواجبات عندما يتحرك الطلاب إلى باب الغرفة الصفية وذلك حفاظاً على دقائق معدودة من وقت التدريس. ولدى بعض المدارس الإعدادية حصص علوم أقل (في عددها)

ولكنها أطول (في مدتها)، وقد قلّص هذا الأمر من نسبة الوقت الذي يضيعه المعلمون في تجهيز المختبرات وإغلاقها، ويحرص بعض معلمي التكنولوجيا على تشغيل الحواسيب وتهيئتها قبل دخول الطلاب إلى غرفة الحاسوب، وهكذا فإن هذه الجزئيات الصغيرة تستنفذ ثواني أو دقائق، ولكنها مجتمعة توفر الكثير من الوقت.

- ضع معياراً لحديقة خالية من الأعشاب: احترم وقت المعلمين، وابدأ الاجتماعات وأنهها في الوقت المحدد، ولا تجهر أبداً بتصريحات روتينية، والغِ –أو قلل– الاجتماعات التي لا تصب في مصلحة تحصيل الطلاب، فالقادة عندما يعجزون عن اقتلاع الأعشاب المنتشرة في المدرسة من خلال الاجتماعات والمؤتمرات والاعتراضات، سيصعب عليهم أن يطلبوا من المعلمين فعل ذلك داخل الغرف الصفية.

وربما رغب القادة –في كل مستوى– في القيام بهذه التجربة. في تجمع المربّين القادم، ارفع يدك اليمنى، واقطع على نفسك عهداً: لن أطلب منكم القيام بأي جهد تغييري آخر حتى نحلّ أولاً بعض الأشياء التي تواجهنا، ثم استمع، لعل هذه تكون الجولة الأولى من الإطراء التي ستحظى بها في مدة قصيرة.

2

تقييم جاهزية التغيير الشخصي

أنت تعرف عن قيادة التغيير أكثر مما تعتقد، ورغم أن تجارب التغيير التي قام بها أفراد ومدارس -كما سيرد في الفصول القادمة- قد تكون نافعة لك، إلا أن أكثر التجارب نفعاً هي تجاربك أنت. في كتابهم "كيف تكون قائداً ملهماً" يحفز ماكي، وبوياتز، وجنستون (Mckee, Boyatzis, and Johnston, 2008) القراء ليصبحوا مشاركين نشطين في التعلم وليس مجرد قارئين سلبيين لنص أو كتاب، ويرى ماكّي وزميلاه أن "فعل الكتابة خطوة هامة في هذا الصدد، لأنها تحفزنا نحو التفكير بعمق، وهذا يوفر لنا بصائر تفيدنا" (ص30)، وقد خلصوا إلى هذه النتيجة اعتماداً على البحوث المتعلقة بتعلم البالغين التي تقول إن التعلم الفعال يتطلب من الفرد انغماساً في التعلم وقدرة على تطبيق ما يتعلمه، والتقويم الذاتي في هذا الفصل يتصدى لهذا الأمر الهام.

خذ ثلاثة تغييرات شخصية قمت بها في السنوات الخمس الأخيرة، وقد تمثل هذه التغييرات تغييراً استراتيجياً أو سلوكياً في العمل، أو تغييراً في حياتك الشخصية مثل تحسين نظام حمية معين، أو تمرين روتيني تقوم به، أو تحسّنٍ في علاقاتك الشخصية، وقد يُطلب إليك أن تقوم بتقويم كل تغيير وفق معايير معينة مستخدماً مقياساً من 1 إلى 10 (1 يشير إلى أن سمة ما غير موجودة، و10 تشير إلى أن سمة ما ممثلة على نحو تام). فمثلاً إذا كان التغيير الذي ستتناوله هو "برنامج للقراءة الماهرة"، فإن القيمة 10 لبعد

"التخطيط للقراءة"[1] سيتعلق بمدى قدرتك على الخروج بقائمة واسعة من الكتب والمقالات والمواقع الإلكترونية وغيرها من المصادر، ثم تحديدك بدقة ما هو ذو أولوية من هذه المصادر، وفي بعد "الشعور بالإلحاحية"[2] فإن القيمة (10) ستشير إلى ارتباط البرنامج بمكاسب جديدة أكاديمية أو مالية مثلاً، وبحالة من الرضا النفسي تجاه المعرفة الجديدة المتمخضة عن البرنامج، أما في بعد "الدعم الشخصي" فتعطى القيمة (10) إذا أدركت عائلتك وأدرك أصدقاؤك أنك يجب أن تقرأ (45) دقيقة صباحاً ومساءً من غير أن يقاطعك أحد، وأن هذا الوقت هام لك ولهم، وأنك ستكرس لهم أي وقت آخر سواه. وفي بعد "التركيز الشخصي"، فإن القيمة (10) تعني أنك قادر على القول بثقة وأمانة أنك حققت أهداف القراءة الماهرة، وأن ليس ثمة أولويات أخرى قد منعتك عن ذلك. أخيراً فإنك ستحصل على (10) في بعد "أثر النتائج" عندما تكون قادراً على القول إنك أصبحت ماهراً، وأن هذا الأمر واضح ويمكن قياسه وله أثره في أهدافك الشخصية والمهنية.

ويظهر تماماً من هذه الأوصاف أن الحصول على القيمة (10) في هذه الأبعاد أمر بعيد المنال، إذ يندر أن يحصل هذا، بل ستحصل على نقاط أقل، وهذا يؤكد حقيقة ستدركها ما دمت تقرأ هذا الكتاب، وهي أن التزامك واهتمامك بالتغيير لن يعني أنك انخرطت في تغيير ناجح، فقد تتأتى فرص النجاح للبعض دون البعض الآخر، وهذا ما يدعو الفرد إلى تأملات شخصية تجاه ما قام به.

خذ، من فضلك، بضع دقائق لإكمال الفقرات الآتية، وأنا أعرف كم هو مغرٍ أن تشرع في تمرين تفاعلي عند قراءتك كتاباً، لذا ثق بي، فهذا شيء مهم، لك وللمدرسة

[1] انظر الشكل (1. 2)

[2] الإلحاحية هنا ترجمة "Urgency" ويقصد بها مدى كون التغيير مطلباً ملحاً (المترجم).

التي ستقودها، فما ستحمله من تجارب تغيير شخصية سيعطيك مصداقية، وسيساعدك على التعامل في كيفية قيادة الآخرين:

1- فكر في بعض التغييرات التي قمت بها في السنوات الخمس الأخيرة (سواءً أكانت سلوكية أم شخصية، أم علائقية (مرتبطة بعلاقاتك مع الآخرين)، أم نفسية...)، وأوردها هنا باختصار:

التغيير الأول:

التغيير الثاني:

التغيير الثالث:

التغيير الرابع:

التغيير الخامس:

2- فكر بالتغيير الذي كرّست له الحد الأقصى من التخطيط، وهذا يعني قدرتك على تحديد الخطوات التي قمت بها، وأنك تعرف بوضوح كيف ستصنع التغيير. خذ تغييراً واحداً وسجّل الخطوات الهامة التي اتخذتها في التخطيط لهذا التغيير:

التغيير:

الخطوة الأولى:

الخطوة الثانية:

الخطوة الثالثة:

الخطوة الرابعة:

الخطوة الخامسة:

3- فكر في التغيير الذي كرّست له حداً أقصى من الشعور بالإلحاحية، وصِفْ لماذا كان ثمن الفشل أكبر من ثمن التغيير:

إذا فشلت في هذا التغيير، فإن.......................................

إذا نجحت في هذا التغيير، فإن.......................................

4- فكر في التغيير الذي كرّست له حداً أقصى من الدعم الشخصي، لقد عرفت عائلتك وأصدقاؤك أنك كنت تقوم بتغيير، وقد دعموك بشكل مطلق.

كيف وفرت عائلتي الدعم لي:

كيف وفر أصدقائي الدعم لي:

5- فكر في التغيير الذي كرّست له حداً أقصى من التركيز الشخصي، وصِفْ كيف أمكنك استثمار الوقت للبدء بالتغيير والحفاظ عليه رغم مشاغلك؟

6- فكر في التغيير الذي كرّست له حداً أقصى من التفكير في أثر النتائج فيك وفي مدرستك، صف هذه النتائج المحددة والمقيسة بأكثر تفاصيل يمكنك تذكرها:

نتيجة لهذا التغيير الذي أنهيتُه بنجاح، فقد حققتُ النتائج الآتية:

وفي ضوء هذه التأملات، أكمل الشكل (1. 2) ذاكراً في العمود (الأيمن) أكثر ثلاثة تغييرات أهمية، وارصد قيمة من (1) إلى (10) في الأعمدة المتبقية، وإن كان لديك وقت كاف للانغماس في تأمل أعمق، فخذ كل تغيير من هذه التغييرات الثلاثة في كل بعد من الأبعاد الخمسة، وبإمكانك أن تستفيد من صحيفة محوسبة سهلة الاستخدام في هذا الشأن، على الموقع www.ChangeLeader.info.

الشكل (1. 2): تقييم الجاهزية للتغيير الشخصي

إرشادات: لكل تغيير، أدخل قيمة من (1) إلى (10) في كل عمود، تمثل القيمة(1) عدم تحقق السمة، في حين تشيرالقيمة (10) إلى تحقق السمة على نحو استثنائي

التغيير الشخصي	التخطيط لقد خططتُ مسبقاً الخطوات التي سأتبعها وعرفت بوضوح كيف أصنع التغيير	الإلحاحية عرفتُ أن ثمن الإخفاق في التغيير أكبر من ثمن التغيير	الدعم الشخصي عائلتي وأصدقائي عرفوا أني كنت أقوم بتغيير وقد دعموني	التركيز الشخصي خصصت الوقت اللازم للبدء بالتغيير رغم مشاغلي	أثر النتائج أستطيع قياس نتائج التغيير، وهي واضحة وذات دلالة
1.					
2.					
3.					

أخيراً، أكمل رصد تغيرك الشخصي:

المجموع في التغيير الأول..........

المجموع في التغيير الثاني..........

المجموع في التغيير الثالث........

مجموع أكبر تغييرين............

في الفصل القادم، سنفحص خبرة التغيير التي خاضتها مدرستك، ونكاملها مع خبرتك التغييرية، لنحدد كيف يمكن مزج الخبرتين للخروج بملف الجاهزية للتغيير.

3

تقييم جاهزية المدرسة للتغيير

عالجنا في الفصل الثاني تجاربك الشخصية في التغـيير، وفي هـذا الفـصل سـنراجع خبراتـك مـع مدرسـتك، ونكامـل بـين خبراتـك الشخـصية في التغـيير وخبراتـك مـع مدرستك، لنكمل تقييم جاهزيتك للتغيير الشخصي.

وتذكر أن فعل الكتابة ضروري، لذا أكمل الأنشطة في هـذا الفـصل بمـا في ذلـك الاسـتجابات المكتوبـة ونقـاط خبراتـك التغييريـة. وإذا أردت أن تـدخل اسـتجاباتك مستخدماً الحاسوب، فبإمكانك أن تستخدم أداة تقييم الجاهزيـة للتغـيير الموجـودة علـى الموقع www.ChangeLeader.info.

خذ ثلاثة تغييرات مدرسية خبْرتها في السنوات الخمس الأخيرة، وقـد تمثـل هـذه التغييرات تغييراً في فريق واحد أو في المدرسة كلها، ويُحتمـل أن يتـضمن التغـيير خطـة استراتيجية، أو تطويراً للجودة، أو توظيفاً للتكنولوجيا، أو اي تغييرات نظاميـة أخـرى. وسيُطلب إليك تقويم كل تغيير في ضوء معايير متنوعة، مستخدماً مقياسـاً مـن (1-10) كما سبق القول في الفصل السابق. وعلى سبيل المثال، فلـيكن التغـيير الـذي بدأتـه هـو استخدام التكنولوجيا لتطويرنظام الحمايـة الحاسـوبية في المدرسـة، وهنـا ستـشير القيمـة (10) في بعد "التخطيط"[1] إلى أن مدرستك اتخذت خطوات جادة مثل التـدريب والـدعم

[1] انظر الشكل (1. 3)

التكنولوجي وتغيير أجزاء في الحواسيب، وتتبُّع كل شخص يطاله هذا التغـيير. وفي بعـد 'الإلحاحية' فإن القيمة (10) ستشير إلى أنـه في حـال فـشلك في البـدء بهـذا التغـيير فـإن مدرستك ستخسر الكثير من المال والوقـت، ولكـن في حـال نجاحـك فإنـك لـن تحمـي معلوماتك المحوسبة فقط بل ستحقق الكثير لمهمَّـة أنـت مقتنـع بأهميتهـا. أمـا في 'الـدعم الشخصي' فتعني القيمة (10) أن عائلتك وأصدقاءك يقدرون أن هذا التغـيير في المدرسـة قد يؤثر في الوقت الذي تمضيه معهم، وأنك متى ما نجحت في هذا التغيير فستمضي وقتاً أطول معهم. وفي بعد 'دعم المنتفعين'[1]، فإن القيمة (10) تعني انغماس المنـتفعين في كـل مستوى من مستويات التغيير، بما يتـضمنه هـذا مـن مـشاركة المجتمـع المحلـي والمـوظفين والطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين وكل ذي اهتمام بهذا التغـيير، وفي البعـد الأخير 'أثر النتائج' تشير القيمة (10) إلى أنك قادر على القول إنك وفريقك كنتم فاعلين أكثر، لأنكم لم تكترثوا بالمخاطر والتكلفات والخسار الوقت المطلوب في أثناء عملكم.

وكما هو شأن جاهزية التغيير الشخصي، أطلبُ إليـك القيـام بالنـشاط التفـاعلي الآتي:

1- فكر في تغييرات عديدة في مدرسـتك في الـسنوات الخمـس الأخـيرة، كانـت ذات صلة خاصة بك، اذكرها هنا باختصار:

التغيير الأول:

التغيير الثاني:

----

[1] المنتفعون Stakeholders كل من يطاله التغيير بشكل مباشر أو غير مباشـر كـالمعلمين والطـلاب واولياء الأمور والمجتمع المحلي... الخ. انظر نهاية الملحق (أ). (المترجم)

التغيير الثالث:

التغيير الرابع:

التغيير الخامس:

2- فكر في تغيير تم في مدرستك وكرّست له حداً أقصى من التخطيط، أي أنك حددت الخطوات التي ستتبعها، وعرفت كيف تصنع بوضوح التغيير، حدد تغييراً واحداً فقط، واذكر أكثر الخطوات أهمية في عملية التخطيط.

التغيير:

الخطوة الأولى:

الخطوة الثانية:

الخطوة الثالثة:

الخطوة الرابعة:

الخطوة الخامسة:

3- فكر في تغيير تم في مدرستك كرّست له حداً أقصى من الإلحاحية، وصِفْ لماذا كان ثمن الفشل أكبر بكثير من ثمن التغيير.

إذا فشلت في هذا التغيير، فإن............

إذا نجحت في هذا التغيير، فإن............

4- فكر في تغيير تم في مدرستك كرست له حداً أقصى من دعم المنتفعين، أي أن أصدقاءك وعائلتك كانوا يدركون أن مدرستك تقوم بتغيير، وأنهم دعموك بشكل مطلق.

كيف دعم هؤلاء المتفعون التغيير؟

5- فكر في تغيير تم في مدرستك كرست له حداً أقصى من "تركيز القيادة"، وصف كيف خصصت الوقت للبدء بالتغيير والمحافظة عليه رغم انشغالك؟

6- فكر في تغيير تم في مدرستك كرست له حداً أقصى من التفكير في "أثر نتائج التغيير" فيك وفي المدرسة، صف بشيء من التفصيل النتائج المقيسة.

نتيجة نجاحي في هذا التغيير، فقد حققت النتائج الآتية:

في ضوء هـذه التـأملات، أكمـل أداة تقيـيم جاهزيـة المدرسـة للتغـيير الـواردة في الشكل (1. 3)، ذاكراً أكثر ثلاثة تغييرات أهمية في العمود (الأيمن)، ثم سجل قيماً من (1-10) في كل عمود. وتشير هذه الأداة إلى قدرة المدرسة والقائـد علـى الانغمـاس في تغيير ذي دلالة.

الشكل (1. 3): تقييم الجاهزية للتغيير في المدرسة

إرشادات: لكل تغيير، أدخل قيمة من (1) إلى (10) في كل عمـود، تمثـل القيمـة (1) عدم تحقق السمة، في حين تشير القيمة (10) إلى تحقق السمة على نحو استثنائي

التغيير	التخطيط الخطـط واضـحة ومفـصلة وممكنـة التداول	الإلحاحية نـشر إحـساس بالحاجـة الملحـة للتغيير	دعم المتفعين الموظفـون والعمـلاء والمجتمـع المحلـي يفهمـون ويـدعمون التغيير	تركيز القيادة القيـادة العليـا تجعـل التغـيير شـغلها الشاغل بعد البدء به	أثر النتائج التغـير كـان ذا نتـائج دالـة ومقيسة
.1					
.2					
.3					

الآن، أكمل رصد التغير في مدرستك:

المجموع في التغيير الأول..........

المجموع في التغيير الثاني..........

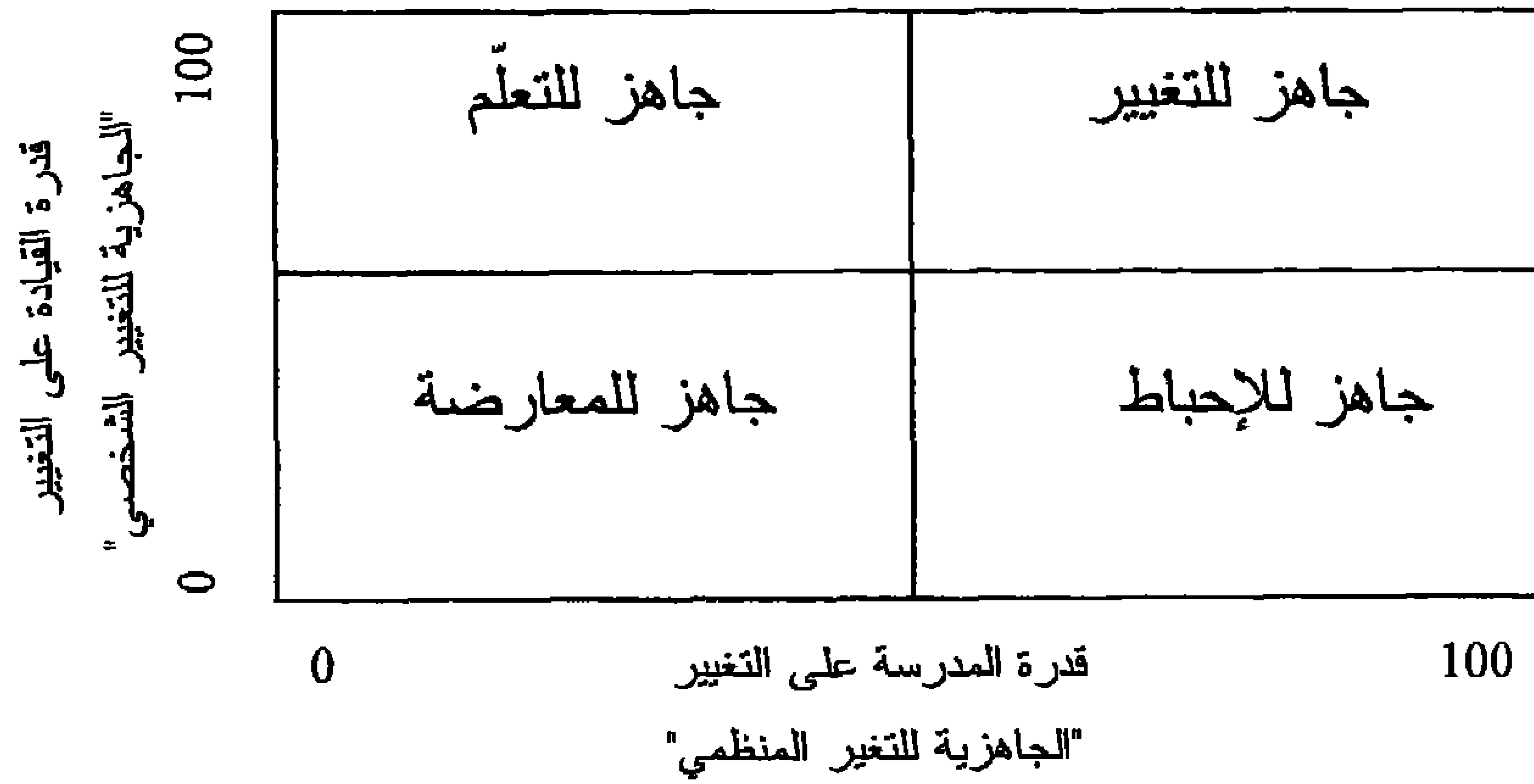
المجموع في التغيير الثالث.........

مجموع أعلى تغييرين..........

ويمثل مجموع أعلى تغييرين الرصيد الأفقي في مصفوفة جاهزية التغيير، عـد الآن إلى الفصل السابق وأدخل قيمة مجموع أعلـى تغـييرين شخـصيين، ليمثـل هـذا الرصـيد الرأسي في المصفوفة.

قم بوضع (×) في الربع المناسب من مصفوفة الجاهزية للتغـيير (الـشكل (2. 3)، فمثلاً، إذا كان رصـيدك الأفقـي (80) ورصـيدك الرأسـي (70)، فـضع (×) في الربـع الأيمن العلوي، وإذا كان رصيدك الأفقي (20) ورصـيدك الرأسـي (60)، ضـع (×) في الربــع الأيــسر العلــوي. (يمكــن أن تــستعين بالحاســوب في هــذا، ارجــع إلى www.ChangeLeaders.info واستخدم أداة تقييم جاهزية التغيير).

الشكل 2. 3 مصفوفة الجاهزية للتغيير



الآن أنت تعرف الربع الذي يمثل على نحو حسن جاهزيتك للتغـيير، دعنـا ننتقـل بتفصيل أكبر، إلى تضمينات رصيدك على الجاهزية للتغيير.

جاهز للتعلّم:

إذا جاء الرصيد في الربع الأيسر العلوي، فأنت جاهز للتعلم، وهنا تكون قادراً على توضيح معنى التغيير الناجح، مع قدرة كبيرة على التخطيط والتغيير وعلى تنفيذه، ويمكن للمدرسة أن تفيد من تجاربك الشخصية، فأنت تعمد قبل الشروع في التغيير إلى تحديد الحاجات التي على المدرسة تعلمها، فقد تحتاج إلى أن تتعلم كيف تخطط أو تتداول أو تنفذ تغييراً ما، إضافة إلى أن المدرسة ينبغي أن توجد ثقافة مبنية على أدلة واضحة من خلالها يستشعر المنتفعون أهمية الأخذ بالتغيير والإسراع بتبنيه، كما أن على المدرسة أن تلتزم بأن تكون نتائج التغيير قائمة على بيانات واضحة، حتى تصبح تشاركية على نطاق واسع، وهذا يزيد من التزام كل فرد بالعمل الجاد من أجل التغيير.

جاهز للمقاومة:

إذا جاء الرصيد في الربع الأيسر السفلي، فأنت جاهز لمقاومة التغيير، فعندما لا تعي أنت ولا المدرسة معنى التغيير الناجح، فستقاومون التغيير وتصدونه وتتجاهلون أي جهد ذي صلة به، ومن غير دعم المنتفعين أو تنفيذ القيادة، فإن هذه المدارس ببساطة لن ترقب أي تغيير جديد، ولن يرحبوا بأي قادة يحاولون تنفيذه.

جاهز للإحباط:

إذا وقع الرصيد في الربع الأيمن السفلي، فأنت جاهز للإحباط، فعندما تُقاد مدرسة ذات تاريخ في التغيير من لدن قائد يرفض الانغماس في تغيير نظامي أو يفتقر إلى القدرة الشخصية للقيام بذلك، فإن الإحباط ينبثق بقوة، وعندما تتقدم المدرسة نحو التغيير من غير أن تحظى بدعم القيادة العُليا، فإن التغيير يصبح أقل أمناً، إلى أن توقف المدرسة التصدي للمخاطر وتنتقل إلى الجزء الأيسر من المصفوفة، وسيأتي قائد آخر

يرث مدرسة ذات جاهزية هشة للتغيير، ويستنفذ المزيد من الوقـت في إعـادة بنـاء الثقـة والقدرة على التغيير.

جاهز للتغيير:

إذا كان الرصيد في الربع الأيمن العلوي، فإن لديك ولدى المدرسة قدرة استثنائية علـى التغـيير، وتكـون المدرسـة نموذجـاً للمرونـة، إذ سـيكون بمقـدورها التكيـف مـع التحولات البيئية والثقافية، ومع استراتيجيات التغـيير وشـكله، كمـا أنهـا سـتجدد مـن خدماتها ومصادرها، وتُوجِد مناخاً من الإثارة والانغماس.

* * *

بعد أن عرفت جاهزيتك للتغيير، سننتقل إلى العوامل التي تؤثر في ثقافة المدرسـة، ورغم أنه من المجدي مواجهة هذا التحدي بتحديد الضرورات الـتي يجـدر أن تـتغير، إلا أننا سنأخذ بمبدأ يخالف حدسنا يقول أن الواجب الأول الملقى على القيادة هو تحديد مـا لن يتغير، فأنت لن تـدفع زمـلاءك نحـو التغـيير النـاجح إلا إذا اسـتجبت لحاجـاتهم إلى الثبات.

4

التغيير الثقافي

كيف لك أن تُغير ثقافة المدارس؟ تدبرما يأتي من أقوال مؤسـفة رائجـة سمعتهـا من قادة المدارس:

- "لا نستطيع تغيير سياسة وضع العلامات، إنها جزء من ثقافتنا".
- "النشر العام للبيانات لن يجدي هنا، ثقافة المدرسة لن تسمح بهذا".
- "إن أولياء الأمور لا يتفهمون، ولن تُغيِّر ثقافةً عمرها مئات السنين من خلال تمرير قانون ما".

ورغم أن كل واحد من هذه الأقوال تضمن كلمة "ثقافة"، إلا أن معنى هذه الكلمة يتراوح من السياسات والإجراءات إلى التفضيلات الشخـصية، إلى أنظمـة متجـذرة مـن المعتقدات. والتغيير الثقافي ليس ممكناً فحسب، بل هو ضـرورة، رغـم أنـه تحـدٍّ يتطلـب وقتاً، ويصدق هذا -بوجه الخصوص- على المدارس والمنظمات حيـث تـستخدم كلمـة "ثقافة" كتعويذة منمقة تحد مـن اسـتهلال القائـد للتغـيير، وتخمـد التجديـد، وتبقـي علـى الأوضاع الراهنة كما هي.

وثمة دلائل من المدارس والمنظمات الأخرى أثبتـت أن القائـد – حتـى ينجح في التغـيير، عليـه أن يبـدأ بـالتغيير الثقـافي، ويـرى جـون كـوتر(J.Kotter) وهـوجر راثجيبر(H.Rathgeber) (1995) – وهما من أبـرز البـاحثين في التغـيير- أن "(90%)

من المنظمات كانت تتجاهل التغييرات ذات الصلة أو تحاول تعديلها على نحو لا يساعد على نجاحها، وقد أنفقت الكثير من الوقت والمال فكان ما حققته القليل القليل من المكاسب، والكثير الكثير من الإحباط". وإذا كان هناك ما يجدر بنا أن نتعلمه في ظل حركة المعايير التربوية[1]، فهو أن تغيير السياسات من غير تغيير ثقافي يعني المزيد من العبث والإحباط.

تعريف الثقافة:

تحظى "الثقافة" بتعريفات عديدة، وفي سياق "التغيير في المدارس" يمكن أن تعرف الثقافة بأنها –ببساطة- الأسلوب الذي نقوم به بالأشياء داخل المدرسة، ويذهب قاموس ميريام ووبستر الجامعي في تعريفه الخامس للثقافة إلى القول نفسه عندما ينص على أن الثقافة هي "السلوك النموذجي لجماعة أو طبقة ما".

ما ثقافة مدرستك؟ إنك لن تجدها في جمل تشير إلى رؤية[2] المدرسة أو رسالتها[3]، ولا في وثائق التخطيط الاستراتيجي، بل ستجدها في السلوكات والاتجاهات والمعتقدات التي

---

[1] حركة المعايير التربوية :"Educational Standerds Movement" مصطلح يشير إلى اتفاق المربين على ما ينبغي أن يتعلمه الطالب في كل مرحلة، ومستوى التحصيل الذي يجب أن يصله، كما يشير إلى آليات تقويم أدائه، وهكذا فإن معايير المحتوى المتعلَّم، وأداء الطالب، وتقويمه ينبغي أن تتناغم، وتهدف هذه الحركة إلى تجويد تحصيل الطلاب من خلال وضع محكات واضحة توضح للمعلم ما يعلّم وللطالب ما يتعلّم. (المترجم)

[2] رؤية "vision" المدرسة: جملة من الأفكار الواضحة والمحددة التي تصبو المدرسة إلى تحقيقها أو الاقتراب منها في المستقبل، وهي ما ينبغي أن تكون عليه المدرسة في لحظة مستقبلية ما، وهكذا فإن الرؤية تتسم بتعلقها بالمستقبل، وبتعاملها مع المرغوب لا الموجود، وبأنها لا تكون صحيحة ولا خاطئة، بل هي نسبية. (المترجم)

[3] رسالة "Mission" المدرسة: الغرض الرئيس الذي تحاول المدرسة تحقيقه، وقد يكون هذا الغرض رفع تحصيل الطلاب، أو تقليل معدلات التسرب في المدرسة...، ويرتبط التخطيط الاستراتيجي في المدرسة بمدى وضوح رسالتها. (المترجم)

يأخذ بها الأفراد والجماعات. ويتمثل العائق الأكبر أمام التغيير الثقافي بـالفجوة بـين مـا يزعم القادة أنهم يقدّرونه، وما يقدّرونه بالفعل، اذ لا يمكن إغراء طاقم المدرسـة بـشعار "الثقافـة التـشاركية" الـذي يرفعـه القـادة في الوقـت الـذي يحـرص فيـه هـؤلاء القـادة في اجتماعاتهم على المحاضـرات والإعلانـات وإطـلاق التحـذيرات. وهكـذا، فـإن "الثقافـة الخلاّقة" تصطدم بممارسة "التحفظ"، والمزاعم حول ثقافة "التوقعات العاليـة" (تجـاه إنجـازات الطلاب وتحصيلهم) تُشوَّه وتُقوَّض من خلال تشجيع مـنح الطـلاب المتـدني التحـصيل علامات جيدة، كما تُقوّض ثقافة الاحترام والتقـدير مـن خـلال الاسـتخدام المتغطـرس للبريد الإلكتروني والهواتف النقالة (في التواصل بين الأفراد)، وكذلك يُحتال على ثقافة "المساواة" عندما يُضحى بالجهود التي تستهدف تحسين أداء الطلاب في سبيل التقيد بجداول أعمال تقليدية أو خشية إلقاء أعباء على الطلاب.

أربع ضرورات للتغيير الثقافي:

لدى القادة مجال واسع من النصائح المتعلقة بتنفيذ اسـتراتيجيات التغـيير، بيـد أن جلها تافه مبتذل. وعند الشروع في التغيير الثقافي، فإن هناك أربعة ضـرورات تتنـاغم في أي سياق من سياقات القيادة في التربية، وفي عالم الأعمال، وفي الـسياسة، وفي المنظمـات غير الربحية.

أولاً، ينبغـي علـى القـادة تحديـد مـا لا سـوف يـتغير، بمعنـى أن يحـددوا القـيم والممارسات والتقاليد والعلاقات التي لا ينبغـي أن يطالهـا التغـيير، وعوضـاً عـن جعـل التغيير معركة شخصية تستنفذ رأس المال السياسي، وتشوه الثقة وتشيع مناخـاً مـسموماً قائماً على مقولة "إن لم تكن معي فأنت ضدي" فإنه يجدر بالقادة الفاعلين البدء بالتغيير في سياق من الثبات، فرغم أن مقولة "الثابت الوحيد هو التغيير" لها وقعها الجيد، فإن تضمين هذه المقولة هو: "مهما فعلت في الماضي فأنا أعدّه غير فاعل، وخبرتـك وحكمـك المهـني

غير ذي صلة". لـذا فـإن القـادة الـراغبين بالتغلـب علـى العوائـق الـتي تواجـه التغـيير، يستخدمون مقولة أعمق مثل: "أنا أعلم أن التغيير –على نحو استثنائي– صعب، لذا فإني أطلب إليك الانغماس في التغييرات التي أعي أنها ستكون ذات معنى وقيمة لـك ولكـل منتفع نخدمه". وعليه، فإن عليك أن تحدد تلك القيم والتقاليد والممارسات التي ستحافظ عليها، وليس فقط تلك التي ترغب بتغييرها.

ثانياً، ستتغير الثقافة المنظمية[1] من خـلال أفعـال القيـادة، فـالكلام والتـصريحات ليست كافية، ويشير هايفتز(Heifetz) ولنسكي(Linsky) (2002) إلى أن أكثر التحديات التي تواجه التغييرات هي تكييفية، وأن هذه التحديات "لا يمكن حلها من خلال شـخص يقدّم إجابات من برجٍ عالٍ، وأنه من غير تعلم طرائق جديدة، ومن غـير تغـيير في القـيم والاتجاهات والسلوكات، لن يتمكن الأفراد من القفز التكييفي اللازم للمـضي في البيئـة الجديدة" (ص130). إن القادة يتحدثون بشكل أوضح مـن خـلال أفعـالهم؛ كـالتغييرات التي يقومون بها في قواعد صنع القرار (من لديه السلطة لصنع القرارات)، وكتخـصيص الوقت (تحديد مواعيد الاجتماعات وإلغاؤها)، والعلاقات (إفساح الفرص أمام الـزملاء ليسردوا تجاربهم الشخصية). وعندما يسمع طاقم المدرسة دعوة مدوية للتغيير مـن قائـد يرفض تغيير أفعاله الشخصية، فإنهم سرعان ما يجابهون هذا بالسخرية.

ثالثـاً، اسـتخدم أدوات التغـيير الـصحيحة في نظامـك، فقـد فـرّق كريستينـسن (Christensen) ومـــاركس(Marx) وستيفنـــسن (Stevenson) (2006) بـين الأدوات الثقافية كالطقوس والتقاليد، وأدوات الـسلطة كالتهديـد والإجبـار، وأدوات التـسيير[2] كالتدريب والإجراءات وأنظمة القيـاس، وأخـيراً أدوات القيـادة كنمذجـة الـدور وبنـاء

---

[1] الثقافة المنظمية "Organizational Culture" : جملة القيم والمعتقدات والسلوكات والاتجاهات وأنماط التفاعل وأنماط التفكير التي تسود منظمة ما وتجعلها، ربما، تمتاز عن غيرها من المنظمات. (المترجم)

[2] آثرت في هذا السياق كلمة تسيير عوض كلمة إدارة ترجمة لـ "Management" (المترجم).

الرؤية، وعلى القادة أن يختاروا الأدوات الأنسب في ضوء جملة من العوامل من بينها مدى اتفاق الطاقم على ما يريدونه، ومدى إجماعهم على مبدأ السبب/ النتيجة[1]، إذ يقول كريستنين وزملاؤه: "هناك من سينظر إلى الأفعال على أنها رؤيوية، وهناك من سينظر إليها بازدراء" (). إن القادة الذين يأتون بأسلوب بعينه لإحداث التغيير يرتكبون خطأ رجل يحمل مطرقة ولا يبصر شيئاً غير المسامير، فمن أجل تغيير المعتقدات والسلوكات الجمعية في المدارس، ينبغي على القادة أن يمزجوا، على نحو حسن، بين أدوات التغيير، وأن ينوعوا من استراتيجياتهم لتلبية احتياجات التغيير.

رابعاً، التغيير في الثقافة يتطلب من القائد إصغاءً شخصياً صارماً وعملاً يصبح ديدنه، ففي أكثر أمثلة التغيير الثقافي نجاحاً في الوقت الحاضر، غيّر الدكتور باول فارمر[2](Paul Farmer) –على نحو ثوري– معتقدات المنتفعين وممارساتهم بدءاً بالقرويين الفقراء في هايتي، مروراً بكلية الطب في هارفرد، إلى صانعي القرار في الأمم المتحدة (Kidder, 2004)، فاعتماداً على خبرته الطويلة في هذا المجال، وعلى البحث المتعمق والتحليل الطبي، بدَّد فارمر أفكاراً تقليدية عن العناية الصحية بدءاً من هايتي وانتهاء بالعالم أجمع، وقد استخلص أن أحد مفاتيح التغيير الناجح يتمثل في رغبة القادة بالقيام بأعمال روتينية ساحرة، يقول فارمر: "إن بعض القادة ينفر من مثل هذه الأعمال متسائلاً: لماذا لا يقوم بها الكثير من أقراني". ورغم أنه ينبغي للقادة التربويين تخصيص وقت لحضور الاجتماعات والحديث فيها، فإن على القادة الذين يرومون التغيير الثقافي ارتقاء المخاطر، تماماً كما فعل ستان شير، وهو مدير تعليم في منطقة موريتا فالي ينيفيد

---

[1] أي قناعتهم بأن ما سيقومون به سيفرز النتائج التي يرغبونها (المترجم).

[2] د. باول فارمر (Paul Farmer)، طبيب وانثروبولوجي أمريكي، ولد عام (1959)، وهو أستاذ الانثروبولوجيا الطبية في جامعة هارفارد، وأحد مؤسسي "شركاء في الصحة .Partners in Health (PIH)" وهي منظمة دولية تعنى بالصحة العالمية وبالعدالة الاجتماعية على حد سواء. (المترجم)

في كاليفورنيا، الذي انتحل دور معلم بديل (غـير معـيّن) وأمـضى أوقاتـاً (مـن الـساعة الخامسة صباحاً) مع سائقي حافلات المدرسة. ولا شك أن بعـض القـادة سـيقرّون بـأن لكل عمل قيمة، وأنه لا حاجة لمثل هذا العمل في المدارس، ولكن أن كان هذا صحيحاً، فادعمْ ما تقول بمثال شخصي وبأفعال مألوفة شائعة.

5

مواجهة أساطير قيادة التغيير

تجـول في أي محـل لبيـع الكتـب وابحـث عـن ركـن "القيـادة"، ستجد حـشداً مـن العنوانات التاريخية التي تتحدث عـن إليزابيـث الأولى، والـنبي موسـى، والملكـة كـاترين العظمى، وهنري فورد[1]، وأتيلاّ الهوني... والقائمة لا تنتهي، ولا ضير لو حوت القائمة واحداً من رموز اليهودية المشهورين، أو معادياً للسامية ذا سمعة سيئة، جنبـاً إلى جنـب مع الملوك والهمجيين الذين انغمسوا بسفك الدماء والتعذيب والغـزو. لقـد كـان هـؤلاء قادة أحـدثوا بالتأكيـد تغـييرا، ولأنهـم – لحسن الحـظ- غـير حاضـرين الآن، فـيمكن استخدامهم لدحض التفسيرات المغلوطة التي طالت قيـادة التغـيير، ومـن الجـدي لنـا – رغم أن هذا ليس شائعاً- أن نحطم بعض أساطير قيادة التغيير، وهـذه هـي المهمـة الـتي سنتصدى لها في هذا الفصل.

إن تسمية شيء ما "بالأسطورة" ليس فيه ازدراء بالضرورة، فكـثير مـن المعتقـدات، مثلاً، تتشارك في أساطير متشابهة تتعلق بالخَلْق والفصول الأربعة والمناخ وتطـور البـشر. ورغم أن الأساطير قد تنسج لنفع ما (ولا أستطيع التفكير بـسبب ثـان يفـسر عـدّ أتـيلاّ قائداً يحتذى به)، فإنّ بعضها يكتـب لهـا البقـاء لأنهـا تقـدم تفـسيرات لظـاهرة متحديـة ومربكة، ويتقبلها الناس من خلال التكرار إن لم يكن من خلال التقصّي الدقيق لها.

---

[1] مؤسس شركة فورد للسيارات.

وإذا حوى ركن "القيادة" في محل بيع الكتب كتاباً يتحدث عن علم أساطير القيادة المعاصر، فإن عنوانه قد يكون "القيادة من خلال نرسيسوس[1]: كيف تحقق العظمة من خلال افتتانك بنفسك"، ولأن سعر الكتاب لا يعكس أبداً صدق عنوانه، فإنك لن تجد في الوقت القريب مثل هذا العنوان في محل بيع الكتب. وعلى أي حال، إذا كانت مادة كتاب ما –ولا سيما مزاعمه وحججه العلمية تقود القارئ إلى النرجسية أكثر من العمل بروح الفريق، فإن على المشتري أن يحذر.

في هذا الفصل سنتناول سبع أساطير شائعة حول القيادة:

الأسطورة الأولى: خطط أسلوبك نحو العظمة.

الأسطورة الثانية: الأفضل "وإن قل" فهو جيدٌ بما فيه الكفاية.

الأسطورة الثالثة: نريد منك أن تغيرنا... حقاً.

الأسطورة الرابعة: يحب الناس أن يتعاونوا.

الأسطورة الخامسة: الهرمية تغيّر الأنظمة.

الأسطورة السادسة: الحجم هو الحجم.

الاسطورة السابعة: القائد هو توليفة مثالية من مجموعة من السمات.

[1] تزعم الأسطورة الإغريقية أن نرسيسوس شاب جميل نظر إلى نفسه في الماء وأُعجب بنفسه فسقط وتحول إلى نرجسة، ومنه جاءت النرجسية Narcissus

الأسطورة الأولى: خطط أسلوبك نحو العظمة

لعل أكثر الأساطير شيوعاً في قيادة التغيير هي أن التخطيط -ولا سيما ذلك المعقد والواسع النطاق الذي ينظر إليه على أنه استراتيجي- يقود إلى تغيير فاعل. وكما يقترح الفصل التاسع، فإنه لا دليل على وجود مثل هذا الافتراض في الحقل التربوي ولا في عالم الأعمال، فمثلاً، في تقويم استهدف خطط المدارس، تعلّم زملائي في مركز القيادة والتعلم[1] أن تقدم الطلاب كان أعلى ((46.3%) مقارنة مع (25.6%)، كما تشير المتوسطات الحسابية لاختبارات الطلاب من مدارس أساسية وثانوية) عند مقارنة المدارس ذات النقاط الأقل في تصميم الخطط بالمدارس ذات النقاط الأعلى، وهذا ليس خطأ مطبعياً، فالمدارس التي تفوقت في تصميم الخطط كان إنجاز طلابها أقل، وهكذا فإن المدارس التي صنفت وفق تميزها في خططها كانت ردحاً من الزمن هي الأسوأ، إذ لم يتساوق هذا التمييز في الخطط مع إنجازات الطلاب.

وإذا كان ينبغي أن يكون لديك خطة، فتعلّم من المدارس التي أحسنت إعداد هذه الخطة، وأسسْ رؤيةً واضحة ونظاماً قيمياً يوضح حقيقتك، وإن عجزت عن كتابة رسالتك وقيمك خلف "بطاقة للمهمات"، ولم تستطع الإفصاح عنها من غير الرجوع إلى ملاحظات معينة، فإنها لن تؤثر في واقعك اليومي. ويقدم الملحق (ب) مثالاً عن "خطة من صفحة واحدة" تلتزم فيها المدارس - مع رصد التقدم في إنجازات الطلاب وفي المساواة بينهم- برسالة واضحة وبرؤية وبأهداف دوّنت على صفحة واحدة.

---

[1] مركز أسسه المؤلف، يُعنى بمساعدة المنظمات والمدارس على تطوير أنماطها القيادية، كما يُعنى بتطوير أدوات بحثية تساعد تلك المنظمات على تجويد أدائها. (المترجم).

الأسطورة الثانية: الأفضل، وإن قلّ، فهو جيد بما فيه الكفاية

لعل قلة من القراء يتذكرون آندي تايلر، عمدة مايبري اللطيف، الذي جسد شخصيته الممثل آندي غريفث نجم العرض التلفزيوني الذي عرف باسمه[1]، فعندما لم يكن غريفث يتعامل مع بارني وأوبي والعمة بي وأُتيس، في دوره الكوميدي، عمل بائعاً على الرصيف لصالح شركة حبوب، مؤكداً لنا أن منتجه "هو الأفضل رغم ضآلته". وأصبح نموذجه علامة بارزة لمستشاري القيادة اللاحقين الذين يرون أن الشركات الناجحة لا تنتج شيئاً واحداً ليكون "أفضل بكثير" بل تنتج أشياء عديدة لتكون "أفضل الموجود رغم ضآلتها" (Peters & Waterman, 1982). وقد أخذ، مؤخراً وعلى نحو متزايد، بهذا المنحى التدريجي، الكثير من الناس الذين يؤمنون –بإخلاص بالغ ولكن من غير دليل أو برهان– أن التغييرات الصغيرة التي تقوم على القلة المتحمسة ستغير كل شيء.

والحق أن المجموعات الصغيرة لا تغيّر المدارس، والمتغير البارز للبرامج المتعددة ليس اسمها ولا محتواها، بل درجة تنفيذها في المدارس (Reeves, 2008, 2009)، وعوض التسليم بأن المنحى التدريجي معيب، يجدر بالقيادة العليا العمل على التخلص من التغيير التدريجي غير الفعّال، وأن تستبدل به جهداً قصيراً تدريجياً آخر يتبع التنفيذ غير الفعال أو غير المكتمل، ورغم أن الأمل معقود على هذه الجهود التحسينية، إلا أنه ليس ثمة دليل على ديمومة هذا الأمل، والحقيقة أننا وجدنا، في بحث مذهل، أن تنفيذ التغيير عرضياً لم يكن أفضل من غياب التنفيذ، ذلك أن التنفيذ المعمّق فقط هو المؤثر فعلياً في إنجاز الطلاب.

---

[1] عَرْض آندي غرفيث "Andy Griffith Show" عرض تلفزيوني أمريكي كوميدي شهير بطله الممثل آندي غريفيث، راج في الستينات، وقام غريفيث بأداء دور عمدة مايبري "شمال كارولينا"، ومن شخصيات هذا العرض بارني والعمة بي والطفل أوبي وأُتيس. (المترجم)

إن شعار "الأفضل وإن قلّ فهو جيد بما فيه الكفاية" مردود، لأنه يفـترض أن البـدء بالتغيير يحتاج فقط إلى أولئك الذين يرغبون به ممن يحضرون المؤتمرات، ويقرأون الكتب، ويستمعون لمن يتحدث عنه، أو كانوا في الأصل منغمسين في التغيير قبل أن يطلب إليهم القائد ذلك. وعلى النقيض، فإن التغيير العميق ذا الديمومة يتطلب تغـييرات في سـلوك أولئك الذين لا يرحبون بالتغيير. لقد تُقبلت الأساطير في المجتمعات القديـة والمعاصـرة، لأنها تنقل المسؤولية عن كواهلنا إلى قوىً خارجة عن سيطرتنا.

وما دمنا نؤمن بأسطورة جدوى التغيير التدريجي، فلسنا مرغمين على الانغمـاس بمهمة تنفيذ التغيير ولا سيما أنها مَهَمَّة غير محبّبة، وسنتجنب الحقيقة الصعبة الـتي تقـول أن السلوك يسبق الاعتقاد، إذ يسلك الكثيرون سلوكاً قبل أن يـدركوا أنـه ذو نفـع، ثـم ينظرون إلى النتائج فيعتقدون أنه أفضل ما يمكـن القيـام بـه، ومؤكـد أن النتـائج تتبـدّى عندما يشرع القادة بالتغيير ويحققون مستويات عالية من التنفيذ، ولكن لأن هذا الكتـاب يوضح، حالةً بعد حالةً، أن التنفيذ اعتقاد يلحقه السلوك، فإنه لـن يأخـذ بتلـك الحقيقـة الصعبة التي ذكرت.

الأسطورة الثالثة: نريد منك أن تغيرنا... صدقاً

يُناشَد القادة التربويون، ولا سـيما أولئـك في المـستويات العليـا، ليـصبحوا قـادة تغيير، ويؤكـد أعـضاء المجلـس الـذين نـصّبوا أولئـك القـادة الحاجـة إلى توجـه جديـد، ويتحدث مندوبوهم عن أخطاء القائد السابق، ويرون أن تغيير أي منصب رفيع (منصب مدير التعليم أو المسؤول الأكاديمي)، هـو في النهايـة فرصـة لإحـداث تغـيير ذي معنـى، والحقيقة أنهم يقصدون بذلك أن هذا التغيير فرصة للآخرين ليتغيروا. ويُـذهل أعـضاء المجلس عندما يكتشفون أن مدير التعليم الجديد في ذهنـه إجـراء تعـديلات علـى بـرامج أثيرة عندهم، ويتوقع هؤلاء الأعضاء أن التغيير الذي سيحدثه القائد الجديد سيضع حداً

لمنافسيهم في "لعبة" السياسات التنظيمية، ولكنهم يصابون بالذعر عندما يعلمـون أن مـا في ذهن القائد الجديد من تغيير ليس ترتيباً جديداً للرابحين والخاسرين، بل هو تغـيير "اللعبـة" نفسها.

والحق أن أي تغيير سيواجه مقاومة، لأن التغـيير خـسارة، والتغـيير الفعّـال علـى وجه الخصوص هو نوع من الخسارة. والآن، هل المراحل الآتية مألوفة لديك:

- الرفض.
- الغضب.
- المساومة.
- الإحباط.
- القبول.

هنـاك، بـالطبع، مراحـل الإخفـاق كمـا وصـفتها د. إليزابيـث كـوبلر –روس (Elisabeth Kubler-Ross)(1969). ولأن معظم التغييرات الفاعلـة والـضرورية تمثـل نهاية ممارسة قديمة، فإننا يجب أن ننظر إلى أولئك المتحمسين للتغيير على أنهم متحمسون لمثل هذه النهاية، وهذه مقدمة منطقية تتطلب تحدياً. وفي أغلب الحالات التي شاهدتها في آلاف المدارس في القارات الخمس، كان نوع التغيير الذي يـتحمس إليـه النـاس إلى حـد كبير هو التغيير الموجه نحو أفراد آخرين، وممارسات أخرى، ومؤسسات أخـرى. ولـست أزعم أنني استحضر مثالاً دالاً على الحماسة المدفوعة نحو التغيير في الوقت الـذي يكـون فيه الفرد المتحمس هو ذاته المتأسي على خـسارة ممارسـة مـا بمـا تتـضمنه مـن مكاسـب عاطفية ونفسية. وهذه الخسائر هي نفسها سواء تخلّينا عن طعم قطعة لحـم أو مـشروب، أم تخلينا عن مرونة السلطة الأكاديمية في ممارسة وضع علامات الطلاب، أو التـدريس أو ممارسات القيادة. إن التغـيير خـسارة، والقـادة المؤمنـون بأسـطورة شـيوع التغـيير بـاتوا يبحثون عن قوة خارقة تحدث التغيير.

الأسطورة الرابعة: يجب الناس أن يتعاونوا

وهل هناك أفضل من التعاون؟ فنحن اجتماعيون في النهاية، ومن يلاحظ كيف يتجمع المعلمون كل خريف يتبين له مدى حماستهم واحتفائهم ببعضهم بعضاً، وكيف يتبادلون خبراتهم ويعيدون بناء علاقاتهم الشخصية. وعلى كل حال، فهناك فرق -كما يذكرنا رونالد بارث (Ronald Barth)(1990)، بين تجانس الناس الفطري والزمالة[1]، فالتجانس الفطري ضروري، وهو بمثابة مليّن اجتماعي يسمح للناس بالعمل معاً تحت ظروف ضاغطة، ولكنه ليس بصعوبة التعاون، فالتعاون حتى يكون فعّالاً ومهنياً- يتطلب وقتاً وممارسة ومساءلة، والمدارس التي تزعم أنها بيئات للتعلم الفعّال ولكنها تخفق في تخصيص وقت للتعاون، هي مدارس منغمسة في تضليل ذاتها، وكذلك المدارس التي تخصص وقتاً وفيراً -في بعض الحالات يكون من ثلاث إلى خمس مرات مدة 45-60 دقيقة أسبوعياً- ولكنها تخفق في توفير الممارسة والمساءلة اللازمتين للتعاون الفعال، هي مدارس مضلّلة، وإن استطاعت المضيّ في وهم التعاون على نحو مترو.

ويمكن للتعاون أن يأخذ أشكالاً عديدة، من التركيز على طالب بعينه، إلى تطوير دروس تكاملية[2]، إلى تحليل البيانات المتعلقة بتحصيل الطلاب الحالية. وينبغي

---

(1) Congiality and Collegiality

(2) الدرس التكاملي "Multidisciplinary Lesson" درس يجمع فيه المعلم مباحث معرفية مختلفة في بوتقة واحدة منطلقاً من بؤرة (Focus) معينة، فقد تكون هذا البؤرة مثلاً "الماء"، فيقوم المعلم بمعالجة هذا الموضوع من خلال نصوص قرائية تطاله، ثم يعرج على تركيب الماء وخصائصه الكيميائية والفيزيائية، ثم يتناول مشكلة المياه والتوزيعات المائية على كوكب الأرض من منظور جغرافي، ويكلف طلابه بالتعبير كتابة ومشافهة عن أهمية الماء، وقد يوجههم نحو أداء لعبة مائية وهكذا... ولا شك أن هذا المنحى يستند إلى أسس معرفية ونفسية عديدة تدعمه، يمكن للقارئ أن يستزيد في هذا الموضوع من خلال أعمال هايدي جاكوبز (Heidi Jacobs) التي نظّرت -على نحو رائع- في هذا الموضوع من خلال العديد من الكتب والمقالات (المترجم).

لكل اجتماع تعاوني أن يحدّد النتائج المرجوة من خـلال أفعـال محـددة وقابلـة للقيـاس، وكما يفترض بالطالب القول "إذا تعلمت هذا الدرس جيداً، سأكون قـادراً علـى أن....."، يفترض بالمعلمين والإداريين القول: "إذا كان هذا الاجتماع ناجحاً، سنكون قادرين علـى أن...".

خذ مثلاً تعاون المعلمـين في رصـد أعمـال الطـلاب، فهـذا منطلـق جيـد ليبـدأ المعلمون جهودهم التعاونية، لأنه في صميم تحويل التوقعات الأكاديمية إلى الواقع اليومي لأعمال الطلاب. وفي إحدى الحالات، طلبت إلى 50 معلماً تقـويم عينـات عديـدة مـن أعمال الطلاب لأقرر –من خلال هذه العملية درجة اتفاقهم أو اختلافهم بعد جهـودي التي بذلتها معهم من أجـل نمـوهم المهـني– إذ ستعكس درجـة الاتفـاق العاليـة فاعليـة تدريسي لكيفية وضع المعايير ولكيفية التقييم، عدا ذلك، فإنني أستطيع –بالنظر إلى درجة الاتفاق تلك– تقويم السرعة التي من خلالها تـأتّى لهـم هـذا الاتفـاق في كـل جـزء مـن العمل.

وجاءت النتائج واضحة جلية، ولا سيما لمن هو مسؤول عن نمو الآخرين مهنيـاً ويعمل تحت تأثير الأسطورة القائلة: إذا عقدتُ ندوة بشيء من الحماسـة والفطنـة، فـإن من الخير للمعلمـين أن يـستمعوا إلى حكمـتي لا أن ينغمـسوا في عمـل شـاق ليتعلمـوا. وعلى المؤلفين، أيضاً، أن يضحّوا بأساطيرهم، وهذا سرعان ما تيقنت منه عندما قمت – بعد ست ساعات من محاضرة رائعـة حـول قيمـة المعـايير والتقيـيم والعمـل التعـاوني– بإعطاء المعلمين الخمسين نماذج من أعمال الطلاب، وحُسبت النتائج. وقد يعتقـد أحـد، إذ نستخدم مقياساً مـن أربعـة نقـاط، أن أدنـى رصـيد للتعـاون في واجـب مـا سـيكون (25%)، في حال أجاب المعلمون جميعهم على هذا المقياس، وقد شكل هذا لـي عجـزاً ذا تحدٍ حسابي إذ وجدت أن مستوى الوسط الحسابي للاتفاق كان فقط (19%)، وهـي قيمة جاءت فقط لأن بعض المشاركين ممن أُعطوا إرشادات نيّرة، وقواعد واضحة ووقتـاً

كافياً، لم يستطيعوا التوصل إلى اي استنتاج حول أعمال الطلاب، ولم يعطوا-من ثـم-أي تقديرات لها.

ومضى الأمر على نحو أسوأ، إذ حسبت الوقت اللازم لكل مجموعة لينهـوا كـل واجب تعاوني لتسجيل أعمال الطلاب، وكان الزمن المتوسط أقل مـن 45 دقيقـة، وقـد قمت بعمل مهول استنفذ مني وقتاً طويلاً، وأصبحت الاختلافات ضـمن المشاركين، في أوقات مختلفة، عاطفية وعاصفة، إذ تحطمت حماستهم المفترضة في يومٍ خـصص للتعـاون المهني، وأصبحوا ينتظرون بتجهم نهاية هذا اليوم.

وهذا هـو المفـصل الـرئيس في أي جهـد تعـاوني، فـإن كـان هـدفك أن تحظـى بالشعبية (أن يكون ما تقوله في متناول إدراك الناس)، فقد حظيت بها، والتعـاون المهـني سيكون مصيره مصير غيره: الفشل، لأن معيارك كان الشعبية ولـيس الفاعليـة، ولكنـك إذا تعهدت بالتغيير الفعّال، فمن الضروري أن يكون لديك إصرار على التحدي لتحقيق المكاسب القصيرة الأمد، وإنْ لم يكن ذلك الإصرار مألوفاً (يُدركه الجميع).

إن التعاون يتطلب ممارسة وليس مجرد التـدريس والإرشـاد، فـالتغيير الفعـال لا يتأتى من خلال الندوات والأحاديث، بل من خلال الممارسة المتكررة للسلوكات المهنيـة التي تتوقع أن تغيرهـا. في حالـة النـدوة الـتي نتحـدث عنهـا (التقيـيم الفعّـال)، واصـل المعلمون الخمسون أنفسهم والطلاب أنفسهم (بالإضافة لي كمسؤول عن نموهم المهـني) شحذ مهاراتهم في التعاون فكانت رغبتهم، وليس تدريسي، هي من دفعهـم للانغمـاس في ممارسة مركّزة تحسن من درجة اتفاقهم (بعـد 18 سـاعة إضـافية مـن العمـل أي مـا مجموعه 24 ساعة عمـل مـن النمـو المهـني) مـن (19%) إلى (92%). ولم تطـور هـذه المجموعة وقتها وتناغمها في تقييم أعمال الطلاب فحسب، بل طورت سرعتها في العمل، وقلصت الوقت اللازم للقيام به من (45) دقيقة إلى (9) دقائق.

فكـر في عـرض التحـدي الآتـي علـى زملائـك: "هـذا عمـل صـعب ومتحـدٍ، وسيتطلب وقتاً وممارسة، ولكنكم إن حرصتم فلن تحسنوا نوعية تقييمنا للطلاب ودرجة اتفاقنا عليه فحسب، بل ستكونون قادرين على استثمار الوقت وتسريع مـا تقومـون بـه على نحو ملحوظ".

إن التعاون الفعّال ليس شيئاً يحاولـه النـاس أو يـستمتعون بـه، علـى الأقـل في مراحله المبكرة، فالممارسات تدوم لأن القائد يطور دلائل تثبت فاعليتها. ورغـم أنـني لا أستطيع القول إن تقييم أعمال الطلاب ممارسة معروفة عالمياً، إلا أنه مما لا يجب إنكـاره، أن كل مدرسة في العالم ترغب في توفير الوقت، إضـافة إلى أن المدرسـة الـتي تقـوم بهـذا بمعدل اتفاق يبلغ (92%) سـيُنظر إليهـا مـن قبـل الطـلاب وأوليـاء الأمـور والمـدارس الأخرى على أنها فعّالة منصفة، خلاف مدرسة لا تتجاوز نسبة الاتفاق فيها (20%).

الأسطورة الخامسة: الهرميّة تغيّر الأنظمة

تعد الحكومات والمؤسسات التربوية والمدارس منظمات هرمية، ورغم أن "المـدير" في الحقيقة كان، أولاً وأخيراً، معلماً قدوة، إلا أن مدير اليوم يُتوقع منـه أن يكـون قائـداً تعليمياً للمدرسة أو مديراً إدارياً. وبالنسبة للقارئين الذين يرفـضون كلمـة "مـدير إداري"، فإني أقترح –بلطف واحترام وحزم– أن تفحص قائمة مهامك اليومية جنباً إلى جنب مع محتويات صندوق بريدك ومكتبك، واحسبْ عدد المهمات والأوراق والأولويات الملحـة التي يمكن أن تصنف تحت "الإدارة" وتلك التي يمكـن أن تـصنف تحـت "القيـادة التعليميـة"، وإذا فاق عدد الأولى "أي الإدارة" عدد الثانية "أي القيادة التعليمية"، فإن هذا لا يعـني أنـك غير قادر أو غير راغب في أن تكون قائداً تعليمياً، بل يفترض أنه لـيس مـن الحكمـة أن تتجنب مسؤولياتك الإدارية.

إن دور الهرمية في التغيير المنظمي هو إيصال رسالة التغيير الضرورية، وعندما تُطبق هذه النظرية المنشودة في تغيير المدارس، فإنها اشبه ما تكون بلعبة للأطفال يهمس فيها كل طفل في أذن زميله قصة، ليهمسها هذا في أذن طفل ثالث وهكذا، ولا شك أن الدقة في تفاصيل القصة ستقل ما أن تنتقل من طفل إلى أخر، وهذا ما يحدث عندما يهمس مدير التعليم إلى مندوبه رؤاه التغييرية، فإن المندوب سيوصل هذه الرؤى إلى مساعد مدير التعليم الذي سيوصلها -بدوره- إلى مديري المدارس ومنهم إلى مساعديهم، الذين سيمررون ما سمعوه، إن كان لديهم وقت، إلى رؤساء الأقسام ومنسقي الشُّعب الدراسية الذين قد يُشركون فيها طاقم المدرسة. وبعض مضي شهر، يكتشف مدير التعليم أن رؤاه التغييرية التي أعلن عنها قد أصابها -على مستوى الغرف الصفية- التشويه والانحراف.

هل أبالغ في ما أقول؟ خذ مثالاً لاحظته شخصياً في أثناء عملي في المدارس؛ عندما بدأ أحد مديري التعليم جهوده لتحسين فاعلية الواجبات البيتية التي يقوم بها الطلاب وربْطها بتغذية راجعة مباشرة يقوم بها المعلم، جوبه هذا الجهد من قبل أكثر من معلم بالقول "لن نفرض واجبات بيتية بعد الآن"، وجوبه جهد المدير ذاته في ربط علامة الطالب بمدى إتقانه الأكاديمي، بقول المعلمين: "لا حاجة لنا بوثائق وشهادات الطلاب بعد الآن"، أما اقتراح المدير القائل بأهمية تقويم تحصيل الطلاب في ضوء معايير المحتوى الأكاديمي فقد جوبه بالقول: "سنعود إلى الاختبارات النفسية والأحكام القيمية للتربية القائمة على النتاجات"[1].

---

[1] التربية القائمة على النتاجات "Outcome-based Education OBE" مصطلح انبثق من حركة المعايير، ونظر فيه على نحو رائع وليام سبيدي (William Spady)، ويقوم على فكرة مفادها أن الجهود التربوية ينبغي أن تنصب على جملة من النتاجات التي تطال اتجاهات الطالب وقيمه وسلوكه ومهاراته على نحو يعدّه للحياة وسوق العمل. وقد جوبه هذا المصطلح بانتقادات عديدة، لمزيد من الاطلاع انظر كتاب سبيدي: التربية القائمة على النتاجات "Outcome-based Education" (المترجم)

وفي حالة أخرى، فإن برامج القراءة والكتابة التي يراها القادة متفقاً عليها وغـير قابلة للنقاش تختلف كثيراً من مدرسة إلى أخرى، وكذلك الممارسات التقييمية تـصبح – بعد تغييرات قليلة– غير فاعلـة سـواء علـى مـستوى مـديري التعلـيم أم علـى مـستوى المدرسة.

وليس معنى هذا أن يكون غياب القيادة الإدارية هو البديل عن الهرمية، فمديرو التعليم ومديرو المدارس وغيرهم من القادة الإداريين لهم أهميتهم، ولكنهم عناصر غـير كافية لقيادة التغيير. ولعل الحل يكمن في "شبكات" المعلمين والإداريين التي تـوفر أسـلوباً سـريعاً وقويـاً للتواصـل والتـشارك في الممارسـات الفاعلـة، والاسـتجابة للتغـييرات، والخروج ببصائر عملية على نحـو لا تـضمنه الهرميـات الإداريـة. وقـد قـدمنا في كتـاب "حروب التغيير" الذي حرره هارغريفز(Hargreaves) وفـولان (Fullan) (2009)، أمثلـة توضح كيف تؤثر هذه الشبكات في توجيه التغيير وفي مداه وتعقده على شاكلة تفوق مـا تعمله الهرمية التقليدية، وقد جاءت هذه الأمثلة من بيئات مختلفة شملت التربية والجيش والسياسات المالية العالمية والطب، وتوضح الأمثلة الثلاثة الآتية فاعلية هذه الشبكات.

أولاً، نفذت دائرة التعليم في ولاية كونيتيكت مشروع "حيادية العلـم" الـسنوي في السنوات الثلاث الأخيرة، حيث جسّد مدير التعليم، ورئـيس مجلـس المـدارس، ورئـيس اتحاد المعلمين في هذه الولاية فكرة ربط المعلمين بـشبكات مـن خـلال قنـوات مفتوحـة مباشرة، وخلاف ذلك فإن فكرة المشروع ستختلف من منطقة إلى أخـرى، إذ سيجـسدها معلمو "بريستول" على نحو مغاير لمعلمي "هارتفورد"، هذا وقد أُسست شـبكات مـشابهة في كل من فيرجينيا ونيفادا وتكساس وكاليفورنيا.

ثانياً، دعمت مؤسسة فالس[1] شبكات لمديري التعليم قائمة على التأمل المعمق الطويل الأمد (انظر الموقع www.wallacefoundation.org/elan) ، وقد أشار إلمور(Elmore) (2009) إلى أهمية حسن التواصل بين مديري التعليم من خلال هذه الشبكات، إذ توفر لهم فرصاً لتحسين ممارساتهم.

ثالثاً، هناك شبكات إلكترونية (على الإنترنت) غير تجارية صممت لتمكين القادة التربويين من تبادل الأفكار والمفاهيم والانغماس في تواصل مباشر من غير حاجة إلى حدود هرمية، ومن أمثلة هذه الشبكات: www.EdTrust.org حيث يسمح محرك البحث في هذا الموقع بالدخول إلى إنجازات الطلاب في المدارس المشابهة، ديموغرافيا، لمدرسة الشخص الذي يقوم بالبحث،وكذلك هناك موقع www.AllthingsPLC.info ، حيث يمكن للمشاركين تبادل الأفكار وتحميل أدوات مفيدة، والحصول على تغذية راجعة شخصية من الباحثين والمؤلفين، وهذا كله يتم من غير إعلانات أو حفز للشراء من الموقع. ويتزامن مع نشر هذا الكتاب، إطلاق الموقع غير الربحي www.ChangeLeaders.info الذي سينضم إلى تلك الشبكات ليوفر للتربويين في أنحاء العالم الفرصة لتبادل الأفكار وللتواصل بشكل مباشر، وقد وصفتُ في هذه الشبكة ما أسميته "بشبكات المستوى الخامس"، وقصدتُ بها الشبكات التي تدوم لا بسبب الهرمية بل بسبب تشاركية القيم، فعندما تكون المصادر ضيقة، وتكون مستويات القلق عالية، يصبح السؤال الملح هو: هل ستدوم هذه الشبكة من غير دعم مالي أو إشراف إداري رسمي؟ وأنا لا أنكر دور الهرمية، ولكني أراها محدودة بالوقت والمصادر، وإن تلقت تبرعات، فستظل تشهد انكماشاً على الصعيد الاقتصادي، ومن هنا فإن التغيير ذا الديمومة هو مسألة قيم تشاركية وليس مجرد تصوّر تبتغيه السلطة.

---

[1] مؤسسة فالس "Wallace Foundation" مؤسسة تعنى بدعم الأفكار والممارسات الخلاقة المتعلقة بالقيادة التربوية، من خلال تقديم المنح والبرامج للمؤسسات التعليمية (المترجم).

الأسطورة السادسة: الحجم هو الحجم[1]

إذا كان ثمة فكرة يُجمَع عليها في البحث المتعلق بالتغيير المنظمي، فهي أن المعارضة أمر لا يمكن تجنبه، فإرضاء الجميع غاية لا تدرك، ولا يعني هذا أن يتعامل القائد مع المعارضة بقسوة، بل أن ينظر إليها بعدّها وجهة نظر، ولن يحصل القائد على نسبة (100%) من تعاون طاقم المدرسة، ولا سيما عندما يربط بعض أفراد الطاقم –من منطلق الغرور والكبرياء– عدم تعاونهم بمفاهيم استقلاليتهم واحترامهم لذاتهم وهويتهم الشخصية.

والإجماع على فكرة ليس علامة للنزاهة، بل للوسطية، إذ لا يكون هدف القائد، في هذه الحالات، توجيه أفراد طاقم المدرسة "لينعموا" في التعاون، وإنما "ليتعاونوا" في جهود تعاونية.

وقبل استنفاذ الكثير من الوقت في المعارضة، من المفيد أن نكمّمها، وقد نشرت في كتابي "القائد المتعلم" (2006) نتائج مسوحات شملت ألفي معلم وإداري، ثم أضفت إليها (4000) معلم وإداري آخرين، غير أن النتائج لم تتغير، وفي أكثر من (12) تغييراً، وجدنا أن (17%) من المعلمين أظهروا رغبة في قيادة الجهد ومساعدة زملائهم والتشارك في المعرفة وتسهيل التعلم المهني، وأظهر (53%) رغبتهم في نمذجة التغيير في غرفهم الصفية، والسماح للآخرين بمشاهدة ما ينمذجونه. والفئة الثالثة (واضعو السياج) وعت التغيير ولكنها لم تنفذه، وشكل أفراد هذه الفئة (28%) من العينة، أما النسبة المتبقية (2%)، وهي نسبة سامّة[2]، فلم يكن أفرادها يعون توقعات القيادة، بل استخفوا بالتغيير وقاوموه بجد ونشاط، ويمكن لهذه الفئة السامّة أن تشكل شيئاً من

---

[1] وردت في الكتاب الأصل هكذا: "volume equals VOLUME"، ويشير المؤلف في هذه الجزئية إلى تلك القلة القليلة من أفراد المنظمة الذين يرفضون التغيير ويحسبون أن ثقلهم وأثرهم في المنظمة ينبغي أن يعادل ثقلهم وهم متحمسون راغبون بالتغيير.

[2] Toxic

الإزعاج، وتجسد أسطورة تقول أن حجمهم، على مقياس وحدات القياس المنظمي التي كثّروها، يعادل حجمهم إيجابيين، وهذا تكميم نسبي لأعدادهم بالنسبة للمدرسة، والتحدي الذي يواجه القائد القلق حيال الوقت هو كيف سيمضي الوقت؟ وأي أفراد المدرسة سينغمس في التغيير؟، وثمة ما يشير إلى أن على القائد أن يقضي وقته وتقديره ودعمه لأمثال أولئك الذين شكلوا نسبة 70% (27% كانوا قادة و53% كانوا نماذج)، فهذا خير له من هدر الوقت –على نحو عاطفي غير فعّال- في مقارعة أمثال أولئك الذين شكلوا الفئة السامّة، (2%).

الأسطورة السابعة: القائد توليفة مثالية من السمات

نعود إلى ركن القيادة في محل بيع الكتب، والآهلة ليس فقط بمجلدات عن سير الملوك البربريين، بل وبآلاف المواد المكتوبة عن نساء ورجال استثنائيين ممن كانوا قادة غير عاديين. ورغم أننا نستطيع، بكل تأكيد، أن نتعلم من سِيَر هاريت توبمان[1] وجورج واشنطن، ومارتن لوثركنغ، وسيمون بوليفار[2]، وإبرهام لنكولن وسوزان ب. أنتوني[3]، إلا أننا نُنصح على نحو هزيل، بمقارنة جهودنا التغييرية بهذه النماذج التاريخية. والحقيقة أن في كل سيرة تاريخية لأي قائد عظيم، آلاف التجارب والحكايات غير المروية عن أعضاء فرقٍ وزملاء وأصدقاء وعائلات غير معروفين، أسهموا في نجاح هؤلاء الذين تزين صورهم أغلفة أفضل الكتب والمجلات المتخصصة بالقيادة. ولا تتمثل الأسطورة

(1) هاريت توبمان (Harriet Tubman) ، أمريكية من أصل أفريقي، ولدت عام (1822م)، وهي واحدة من أشهر حاملي لواء إبطال الرق، ومن دعاة الإصلاح الاجتماعي والوحدة أبان الحرب الأهلية الأمريكية، نفذت برامج عديدة تمخضت عن تحرير العشرات من العبيد، توفيت عام 1913م. (المترجم)

(2) سيمون بوليفار (Simon Bolivar) سياسية أمريكية، لعبت دوراً حاسماً في مساعدة شعوب أمريكا اللاتينية في الاستقلال عن أسبانيا، ولدت (1783م) وتوفيت (1803م). (المترجم)

(3) سوزان أنتوني (Susan Anthony)، واحدة من قادة الحقوق المدنية في أمريكا، لعبت دوراً بارزاً في الحركة النسوية إبان القرن التاسع عشر، ولدت عام (1820م) وتوفيت عام (1906م). (المترجم)

بأن هؤلاء الأشخاص قاموا بما يستحق البحث والدراسة، بل في أن درسنا الأكبر ينبغي أن يكون تشكيل توليفة لقيادة فريدة من نوعها، فقيادة التغيير الفاعلة لا تتطلب توليفاً لكل السمات، بل تتطلب فريقاً يعكس السمات ويمارس مسؤوليات على نحو لم يتأتَ لقائد قديم أو معاصر.

* * *

لم يكن هدفنا، بعد عرض أساطير القيادة، النقد الهدّام، بل كان الهدف إيجاد بدائل بنّاءة، إذ يمكن تطوير قادة ذوي رؤية تمنعهم من الاعتقاد أن مجرد الخطط يمكن أن يسدّ مسدّ الفعل، ونستطيع أن نُعِدّ قادة يفهمون أن التنفيذ المعمّق -ليس ذاك القائم على المنحى التدريجي- هو ضروري للتغيير النظامي، ونستطيع حماية القادة من الاغترار بأولئك الذين يرون أن التغيير يجب أن يطال غيرهم من غير أن يمسهم هم، ونستطيع توفير المزيد من الوقت والصبر والدعم للقادة ليوجدوا فرص التعاون الفاعلة ذات المعنى، ونستطيع المشاركة في شبكات بغية إيجاد تغيير أسرع وأكثر فاعلية مما توفره النظم الهرمية، ونستطيع أن نلقي بالفئة السامة الضئيلة جداً والمزعجة خارج العدد الكبير من المنتفعين، ثم إننا نستطيع أن نشارك في قيادة فريق يحرِّر القائد الأعلى والمدرسة، على حد سواء، من أسطورة تقول أن القيادة المثالية موجودة أو ينبغي البحث عنها.

ويعالج ما تبقى من هذا الكتاب جهوداً غير مثالية قامت بها مجموعات من أفراد غير مثاليين، ولكن مع هذا يحاولون تنفيذ التغيير وإدامته على نحو يجعل مدارسهم تقترب مما تطمح إليه من مثاليات وقيم.

الجزء الثاني

التخطيط للتغيير

لا تجتمع لفظتان متناقضتان على نحو دال كما تجتمع كلمتا "تخطيط" و"تغيير"، وأقول لأي شخص أنهك نفسه في طقوس سخيفة للتعبد أمام مذبح تحت هيئة التخطيط الاستراتيجي[1]، أن من الخير له أن يتخطى هذا الجزء بأكمله. دعني أصف بإيجاز لماذا تستحق هذه الفصول وقتك.

نبدأ أولاً بالفصل السادس آخذين بالاعتبار بعض النقاط التي تعد دعامات ذات أثر كبير في تحصيل الطلاب، وهي: التدريس، والنمو المهني، والتعاون، والوقت (بما فيه ذلك المخصّص للاجتماعات). ومتى ما قال القائد: "نحن نؤمن بأبحاثك وسنفعل كل ما تطلبه، ما دمنا لن نغير برنامجنا ومساقاتنا وممارساتنا المهنية"، فإني أعرف أن التزامه بالبحث مجرد كلام، وليس حقيقة واقعة، وهذا حال القادة الذين يزعمون أنهم ينغمسون في بيئات للنمو المهني، ولكنهم في الحقيقة يغيرون فقط مسمّى اجتماعاتهم بطاقم المدرسة.

ثم سنأخذ بالاعتبار الحقيقة القائلة إن القادة الذين يرغبون بتغيير مدارسهم عليهم تغيير الأشخاص أيضاً، وهذه المَهمة تسهُل متى تم اختيار الأشخاص المناسبين، وفي الفصل السابع سننظر إلى بعض الأساليب غير العادية، ولكنها فعّالة، لمقابلة المعلمين

[1] الفكرة هنا أن عمليات التخطيط الاستراتيجي كثيراً ما تتخذ سمة الإكراه أو الإجبار، مركزة على ملامح سطحية ظاهرة، لا على غايات مرجوة . (المترجم)

والإداريين واختيارهم، وهؤلاء، مهما كانوا، بحاجة إلى تثقيف ومساندة، والتدريب إحدى الطرائق الشائعة في هذا الصدد، وسيعالج الفصل الثامن الأسلوب الصحيح والأسلوب الخطأ في التدريب الذي يستهدف تحسين الأداء.

أخيراً، يتطرق الفصل التاسع إلى موضوع حساس هو التخطيط الاستراتيجي، فأنت تعلم مسبقاً أنك لن تستطيع القيام به تماماً، وأنك مرتاب من عمليات التخطيط التي تنبثق من الرؤية إلى الرسالة إلى استراتيجيات كثيرة تصاحب الخطط الإجرائية، وهي، في الحقيقة، استراتيجيات لتجنب أي إجراء، كما أنك تعلم أن التخطيط الفعال للتغيير يتطلب خيارات واستخدامات متكررة لكلمة 'لا' ولمفاهيم غريبة تشهدها عمليات تسيطر عليها آراء يسهم فيها الجميع، كما يتطلب استماعاً جاداً، وكتابة شديدة الاهتياج على صفحة كبيرة الحجم.

ورغم أن القادة عليهم الاستماع بلطف إلى الآراء كافة -وإن افتقرت إلى البيانات الداعمة -إلا أن عليهم ألا يتهاونوا في التركيز على ماهو مهم، ويشير البحث المتعلق بهذه الجزئية إلى أنه حتى يتحسن تحصيل الطلاب إلى حد كبير، ينبغي على القادة التربويين مراقبة أمور قليلة فقط، إذ ترتبط كثرة الأهداف والاستراتيجيات عكسياً مع قدرة القادة على مراقبتها، لذا، وكما يقترح وايت(White) (2009)، فقد يفقد القادة قدرتهم على مراقبة أداء المدرسة متى ما كان لديهم الكثير من الأهداف.

وبالطبع يعلم الجميع أننا بحاجة إلى التركيز، ولكن ما نعرفه وما نقوم به يختلف كثيراً في المدارس وفي المنظمات الأخرى، وحسب مشاهداتي في آلاف المدارس فإن التّركيز نادر، وفي بعض الحالات، يخالف تعليمات السلطات الخارجية، وقد قرأتُ خطط ثلاث مدارس مختلفة بلغ مجموع أهدافها أكثر من (200) هدف منفرد، وكل هدف منها بحاجة إلى مراقبة وقياس، على الأقل في أوهام أولئك الذين صمّموا الخطط. كما راجع زملائي في مركز القيادة والتعلم أكثر من (2000) من خطط المدارس، يحوي بعضها

أكثر من 50 هدفاً منفصلاً (وأحياناً أكثر من 70 هدفاً) كلها بحاجة إلى مراقبة وقياس. والأسوأ من هذا، أن كثيراً من الولايات تطلب هذا الأمر (الإكثار من الأهداف) على أمل أن الالتزام بهذه الأهداف يساعد على تحقيق التغيير، وهنا تكمن المشكلة، إذ لا دليل واضح يشير إلى أن هذا صحيح، بل أن العكس (عدم الإكثار من الأهداف) هو الصحيح.

وهب أنك صانع قرار على مستوى وطني أو محلي، كيف يمكن أن تصبح ذلك القائد البطل الذي استطاع تقليص متطلبات التغيير؟ وكيف ستقول لمنتفعي التغيير: "أنا هنا اليوم لا لأعلن عن بدء تغيير جديد أو أمر رسمي جديد، ولكن لأحدد القائمة الآتية من المتطلبات التي لن تحتاجوها. لقد قمنا بإجراء بعض البحوث، ووجدنا أن بعض ما كُلفتم به أدَّى إلى تحسين تحصيل الطلاب، ونحن نصر عليكم لتمضوا قدماً في القيام بهذه المتطلبات، كما وجدنا أن بعض المتطلبات مبهمة، لذا نترك لكم خيار القيام بها أو تركها، ووجدنا كذلك أن هناك متطلبات تعيق تحصيل الطلاب، لذا أتمنى أن توقفوا العمل بها".

وليس ما قيل خيالاً ولا أحلام يقظة، إذ ستقرأ عن قادة تربويين أنجزوا تحسينات دائمة طويلة الأمد في تحصيل الطلاب وحققوا المساواة في التعليم، وقلصوا خططهم الاستراتيجية إلى صفحة واحدة، وهذه أخبار سيئة لأولئك الذين يركزون على الكم وتُدفع أجورهم بمقدار الأوراق التي يعدونها، ولكنها أخبار جيدة لقادة المدارس المنهمكين في العمل.

6

قوة القيادة: التركيز على تغييرات ذات نتائج كبرى

عادة ما يكون قادة المدارس مسؤولين عن أشياء خارج سيطرتهم، فالمهارات التي يحملها طلاب رياض الأطفال، والمستوى التعليمي للأسر في المجتمع، وأسس الضريبة المحلية، والمعلمين المرشحين للتعيين، كل هذه العوامل تؤثر في تحصيل الطلاب، ولأن التذمر من الأشياء التي تقع خارج سيطرتنا استراتيجيةٌ غير فاعلةفي القيادة، فإنها بذلك سببٌ يدعونا للتركيز على العوامل الرئيسة التي يمكن أن نؤثر بها، وتتضمن هذه العوامل: تعيين المعلمين، والنمو المهني، والتعاون والوقت، والاجتماعات.

تعيين (تخصيص) المعلمين

المعلمون هم المصدر الأبرز الذي يكترث به القادة التربويون، اسأل نفسك السؤال الآتي: "هل تتوفر لكل طالب –على قدم المساواة– الفرصة لتلقي التعليم على يدي أفضل المعلمين، ولدراسة أفضل المساقات التي يمكن تقديمها؟"، لعل الإجابة المجمع عليها هي أن المعلمين الأقل خبرة وكفاية يُعيّنون لتدريس الطلاب الأقل حظاً، في حين يُعين المعلمون الأكثر خبرة وكفاية لتدريس الطلاب الفائقين ذوي الدافعية والتوجيه الذاتي. ويرى ين(Yun) ومورينو(Moreno) (2006) في دراسة حديثة قاما بها أن هذه المُشكلة منتشرة في المدارس التي يكثر فيها الطلاب من أصل أفريقي أو لاتيني، فهؤلاء لا يحظون بمعلمين مؤهلين ولا بمساقات متقدمة، خلاف المدارس التي يشكل فيها البيض

والآسيويون النسبة الكبرى من مجتمع الطلاب، ولكن الأمر لا يسير دائماً على هذا النحو.

وخذ مثلاً على ذلك منطقة ويتاير ينون التعليمية في كاليفورنيا، إذ تضم (13.500) طالباً، نسبة اللاتينيين فيهم أكثر من (80%) غالبيتهم يقبعون تحت وطأة الظروف الاقتصادية الصعبة، وقد صرحت مديرة التعليم ساندي ثورستنسن أن نسبة النجاح في اختبار الولاية في مبحث الرياضيات قد ارتفعت من (37%) في العام (2001) إلى (79%) في العام (2006)، ولا شك أن القادة المعلمين واجهوا بتحدٍ إشكالية ضعف الطلاب في الرياضيات.

وفي أكثر الحالات يحرص مُديرو المدارس ورؤساء الأقسام على أن يكون تعيين المعلمين وتوزيع المساقات عادلاً، ولكن في بعض المناطق، تُعقد اتفاقيات تتعلق بالتعيين قد تحد من قدرة القادة على تخصيص المساقات للمعلمين، فالمعلم الأكثر خبرة يستطيع أن يختار تدريس الطلاب الفائقين، في حين ينتشر المعلمون الأقل خبرة وكفاية في المدارس التي يعاني طلابها من بطء في التعلم.

وحتى في هذه الأوضاع يستطيع القادة استخدام خيارات خلاَّقة تضمن التوزيع العادل للمعلمين، فعندما يكون ثمة اتفاقيات تمنع القادة من تقديم حوافز مالية للمعلمين الذين يضطلعون بتدريس الطلاب الأقل حظا، يستطيع القائد المبدع تقديم حوافز غير مالية، فمثلاً يجدر بمديري المدارس أن يعطو أولئك المعلمين صفوفاً قليلة الحجم، ووقتاً أطول للتخطيط، وفرصاً أكثر للنمو المهني، ومستويات أكبر من التوجيه الذاتي، والأهم من هذا، أن يستجيب المديرون لحاجات أولئك المعلمين الأساسية كالشعور بالأمن والتقدير المهني، فمن غيرهما لن تجدي الحوافز المالية وغير المالية في جذب المعلمين للتدريس في بيئات تتكانفها تحديات عديدة.

النمو المهني

يضع القادة ملامح أجندة النمو المهني، وللأسف، لا تزال بعض المدارس متـأثرة بتلك البرامج التي تُستغَل كل لحظة فيها بورشات عمل مخدِّرة، و قد نجد 500 معلمـاً في مدرج مظلم يستمعون بتهكم إلى محاضرة خبيرٍ مفـصّلة عـن أهميـة تفريـد التـدريس[1]، ومع ذلك يعرضها الخبير من غير تفريد. وإذا ابتُليت مدرستك بمثـل هـذا النمـوذج مـن النمو المهني، فقم بالتركيز على أشياء قليلـة مثـل: مـا الـذي سندرّسـه، وكيـف ندرّسـه، وكيف نلبي الحاجات الفردية لكل فرد، وكيف نـبني قدرتـه الداخليـة. وينبغـي أن تنبثـق جهود قيادة النمو المهني التي تستهدف القدرة الداخلية من المدرسة نفسها، وأن يتم ذلـك في أثناء انهماك المعلمين في تدريس حقيقي داخل الغرف الصفية. وعلى سبيل المثـال، في مدرسة فيو اوشن الإعدادية في نورفلك بفرجينيا، وفر مدير المدرسة لورين كامبـسن مـع فريق من القادة على مستوى الصفوف، فرصاً للنمو المهني علـى مـدار الـسنة، تـضمنت تدريباً ودروساً منمذجة وتحليـلاً للبيانـات المتعلقـة بـالطلاب، وقـد تعلّـم معلمـو هـذه المدرسة "تفريد التدريس" من خـلال أنـشطة عمليـة، أمـا الطـلاب فقـد اسـتحق نـصفهم وجبات غداء مجانية أو مخفضة الثمن[2] ، وكان (62%) من طلاب المدرسة مـن أقليـات عرقية، وفي العام (2001)، أصبح (53%) مـنهم مـاهرين في القـراءة، وارتفعـت هـذه النسبة في العام (2006) لتصل إلى (90%).

---

[1] تفريد التدريس "Differentiated Instruction" منحى في التدريس ينطلق من الحقيقة القائلـة إن بـين الطلاب فروقاً فردية تتعلق بأنماط تعلمهم وبقدراتهم واتجاهاتهم، وأنه ينبغي أن تراعى هذه الفـروق فـي التدريس، فما يلائم طالباً، من طرائق تدريسية، قد لا يلائم الآخر، وقد يتعلم طالب من خلال محتوى معين يعجز طالب آخر عن ذلك... (المترجم)

[2] نتيجة تحسن مستوياتهم التحصيلية. (المترجم)

التعاون

تخيّل مباراة في كرة القدم، يكون فيها لكـل حَكَـم رأي مختلـف في شـكل الكـرة وأبعاد الملعب وارتفاع قوائم المرمى، في مثل هذه الحالـة سيـصرخ المراقبـون جميعـاً "هـذا ليس عدلاً". وكذا هو الأمر مـع المعلمـين الـذين يفـسرون معنـى "إتقـان" اللغـة والعلـوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات، من منظورهـم الخاص.

ولأن العدالـة ضـرورية داخـل الغـرف الـصفية كمـا هـي كـذلك في الملعـب الرياضي، فـإن القـادة الفـاعلين يخصـصون وقـت المدرسـة للتعـاون. وحـسب رونالـد بارث(Ronald Barth) (1990)، فإن مصطلح التعاون لا يتضمن التجانس الفطري بين الأفراد فحسب، بل يتضمن الزمالة المهنية، فالتجانس معني باحتساء القهوة وأكـل الخبـز المحلّي، وبقليل من التحديات المهنية. بينما يُعنى التعاون بالعمل الجـاد لتحديـد حاجـات الطلاب الحقيقية، فإذا أخفق المعلمون في الوصول إلى اتفاق حول معنى "الإتقان"، فكيـف يمكن للطلاب أن يحققوا هذا المعنى.

في بريستول (في ولاية كونيتيكت) تعاون مـدير التعلـيم الـسابق، مايـك واسـتا ومدير التعليم الحالي فيليب سترايفر في رصد أخلاقيات الجهود الـتي اسـتهدفت تحـسين الأنظمة في المـدارس في الـسنوات الأخـيرة، وتجـاوز المعلمـون والإداريـون اجتماعـات المدرسة التقليدية، ورصدوا إنجازات الطلاب على نحو تعاوني، وعنـدما كـانوا يختلفـون فسرعان ما يتجاوزون خلافاتهم، ويوضحون آلية عملهم المتعلق برصد الإنجازات،و من ثمّ يجعلون الواجبات التي يكلف بها الطلاب أكثر وضوحاً.

وفي وايتي تاون شب في ولاية إنديانا، يعْلـم مـدير التعلـيم تـيري ثومبـسون أن المعلمين قد لا يتفقون دائماً حـول رصـد واجبـات الطـلاب، ولكـن ثمـة مـدارس (في

منطقته التعليمية) يشهرون على لوحات إعلانية النسبة المئوية لاتفاقهم في أثناء عملية الرصد، فإذا جاءت هذه النسبة تحت (80%)، عملوا جاهدين على رفعها.

الوقت

يمكن لمديري المدارس ومديري التعليم أن يحدثوا تأثيراً جيداً من خلال الوقت الذي يخصصونه في اليوم الدراسي، فالمدارس، على سبيل المثال، التي تخصص وقتاً استثنائياً في تعليم القراءة والكتابة (3 ساعات يومية في المدارس الابتدائية وضعفها في المدارس المتوسطة والثانوية) لا تظهر تحسناً في اللغة الإنجليزية فحسب، بل وفي العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات (Reeves, 2004). وبطبيعة الحال، يقتضي أي تغيير في برنامج المدرسة أن يتعاقب تخصيص الوقت، فعندما تخصص وقتاً كبيراً للقراءة والكتابة، فإنه لن يتبقى سوى ساعات قليلة للمباحث الأخرى، وليس بالضرورة أن تخصص وقتاً لكل مبحث يومياً، فبعض المدارس تأخذ العلوم والدراسات الاجتماعية بالتناوب لتوفر وقتاً أطول للقراءة والكتابة، معتمدة على معايير جلية (Ainsworth, 2003)، وعلى قرار تدبري بالتركيز على الأجزاء الأبرز في منهاج الدراسات الاجتماعية والعلوم عوض العمل على تغطية كل فصل من المنهاج متوهمين أن هذه التغطية تعني التعلّم. بالإضافة إلى هذا، يمكن أن يُتضمن التدريس الصريح للقراءة والكتابة بفاعلية في حصص الموسيقى والفن والرياضة والعلوم والتكنولوجيا والدراسات الاجتماعية.

وكيف ما جاء حل التحديات في أجندة المدرسة، فإن على القادة الفاعلين الحرص على توفير الوقت خلال اليوم الدراسي، فتوجيه المعلمين للعمل بذكاء من غير إعطائهم الوقت الكافي ليس حلاً ناجحاً لمعالجة سنوات عديدة من ضعف الطلاب في القراءة، ثم إن البرامج التي تعقد بعد الدوام المدرسي أو البرامج الصيفية يمكن أن تكون جزءاً من الحل، ولكنها، -وحدها- ليست كافية لسد حاجات الطلاب الذين يعانون

ضعفاً بالقراءة، ولا سيما عندما يحجم الطلاب الأكثر ضعفاً عن المشاركة في مثل هذه البرامج.

الاجتماعات

يضبط مديرو المدارس ومديرو التعليم الاجتماعات التي لها تأثير كبير في الأسلوب الذي نستخدم به الوقت، والمديرون الذين يشكون قلة الوقت هم أنفسهم من يضيع أوقات الكثيرين في قراءة الإعلانات والسياسات المتسامحة، وبإمكانهم عوض ذلك القول: "صباح الخير، سيداتي وسادتي، فقد بعثت إليكم إعلاناتنا الإدارية من خلال البريد الإلكتروني، لذا سنخصص ما تبقى من وقت هذا الاجتماع للنشاط التعلمي الآتي..."، وهكذا يضع هؤلاء المديرون أنفسهم –حقيقة ومجازاً– على قدم المساواة مع طاقم المدرسة، وبهذا، فإن اجتماعات المدرسة التي كان يسيطر عليها، في ما مضى، الإعلانات الغبية والنقاشات البيزنطية، ستركز على تعلم الطلاب، وعلى استراتيجيات التدريس الخلاّقة، ورصد أعمال الطلاب تعاونياً، وتطوير الأدوات التقويمية، وتفريد التدريس.

7

الفريق المناسب: اختيار المعلمين والإداريين

تعد جودة المعلم وجودة القيادة أكثر العوامل تأثيراً في تحصيل الطلاب، وكانت ليندا دارلنج –هاموند (Darlin-Hammond & Sykes, 1999) أول من قال بـأثر جـودة المعلم في تحصيل الطلاب، وناصرها في ذلـك يـن (Yun)ومورينـو(Moreno) (2006)، وهايكوك (Haycock)(1998)، وآخرون غيرهم، أما أثر القيادة فقد أثبته بشكل معمق غـودلاد (Goodlad)(1994)، ثـم ديفـز(Davis)، ودار لـنج – هامونـد-Darling) (Hammond، ولابوينـــت (Lapoint) ومايرســـون (Meyerson) (2005)، وكـــذلك ليثـــوود(Leithwood)، ولـــويس(Louis)، وأندرســـون(Anderson)، وفالـــستروم (Wahlstorm) (2004).

والسؤال العملي هو: كيف نفيـد مـن هـذه الأبحـاث مـن أجـل اختيـار أفـضل المعلمين والإداريين؟ فقادة المدارس محبطون جراء قـصور المقـابلات، فـأكثر مـن (90٪) ممن تتم مقابلتهم يزعمون أنهم كغيرهم من الناس(Buckingham,2007)، ولكن تجاربنـا الشخصية تظهر أن هذه النسبة مبالغ فيها. وبالإضافة إلى هـذا، كمـا يوضـح بكنجهـام، يحوّلُ أغلب المرشحين للتعيين، ببراعة، ضعفهم إلى قوة، فقد يعترف أولهم على مـضض: "أعتقد أني على شيء من الكمال"، بينما قد يكمن ضعف زميله المنافس في إظهار حماسته

نحو العمل الجاد، فكيف يمكن لمدير التعليم أو مدير المدرسة مقاومة مثل هذا الضعف المغرِّر؟

تشير خبرتي العملية إلى أن ثمة ممارسات يمكن أن تسعف المدارس في التخلص من "إدمان" المقابلات للانتقال إلى الواقع العملي، وهذه الممارسات هي: الملاحظة الصفية، وتحليل البيانات المتعلقة بالطلاب، ومراجعات أعمال الطلاب.

الملاحظة الصفية

عرضت سارا سانتورنو، مسؤولة القسم الأكاديمي في مدارس سيتل، مثالاً رائعاً لتقييم أداء البالغين عندما وجّهت المترشحين لمنصب مدير المدرسة نحو ملاحظة صفوفٍ مختلفة ليخبروها عما شاهدوه، وتسمح هذه الملاحظات المباشرة بمستويات متعددة من التحليل، بدءاً من التحليل الموضوعي: "هل لاحظ المرشح السمات البارزة للتدريس وللبيئة الصفية؟" إلى التحليل الحاذق: "هل بدا المرشح مستمتعاً بكونه بين الطلاب؟".

وعندما يقضي المرشحون للقيادة الوقت مع طلاب حقيقيين وفي بيئات صفية حقيقية، فإن المدرسة تتجاوز أسلوب المقابلات العقيم، والقول "أنا كغيري من الناس" يوحي في الملاحظة الدقيقة أن بعض المرشحين لا يرتاحون عندما يكونون مع الأطفال، علاوة على هذا، إذا كان المقابلين متحلّين بالصبر، فبإمكانهم تعلّم الكثير عن وجهات نظر المرشحين حول تجاربهم السابقة في تعلم الطلاب. وعوض السؤال "هل لاحظت سؤال ماكّري المفتوح"، يسأل المقابل الحكيم ببساطة: "ما الذي لاحظته"، ماذا تعتقد؟". ولا شك أن الحوار سيأخذ أحد المسربين: فقد يتحدث المرشح عن الممارسات التدريسية، والبيئة الصفية، والمتغيرات التي يمكن أن يضبطها المعلمون والقادة، وقد يلاحظ –من جهة أخرى– خصائص الطلاب، ويقول، إذ يكون منتبهاً ومتعاطفاً إلى حد كبير –"إن الأطفال في هذه المدرسة يحتاجون فعلاً أن نتفهمهم، وهم يبذلون قصارى جهدهم"،

ورغم أن هذا القول يبدو عاطفياً، لـذا ينبغـي أن يُختـبر مـن خـلال الأسـلوب الثـاني للمقابلات وهو تحليل البيانات.

تحليل البيانات

دعا أحد مديري التعليم، في منطقة وسط الغرب، كل مترشح لوظيفـة معلـم أو مدير لمقابلات قبل ساعة من بدء البرنامج المدرسـي، ووضـع بـين أيـديهم بيانـات عـن صفين من مدرستين مختلفتين، أحدهما ذو أداء عالٍ والآخـر ذو أداء متـدنٍ، مـع بيانـات مكثفة عن تحصيل الطلاب وخصائصهم الديموغرافية، وما كان يبحـث عنـه هـذا المـدير المفكّر هو تحليل التحصيل. سيبدأ معظم المترشحين الحوار بالقول: "حسناً، المدرسة الأولى هي مدرسة من الصنف الأول"[1]، أو "أريدك أن تعـرف أنـني أفهـم أن في المدرسـة الأولى العديد من طلاب الأقليـات ممـن الإنجليزيـة ليـست لغـتهم الأم، وأن في هـذه المدرسـة تحديات غير عادية". وقلة من المترشحين سينظرون بعمـق إلى البيانـات الـتي بـين أيـديهم ليشرعوا في حوار حول الممارسات التدريسية، وينهمكوا في الأسئلة المتعلقـة بالفروقـات في التدريس، وفي المنهاج والتقويم السائدة في كلتا المجموعتين.

ويهتم مدير التعليم الـذي يرغـب بتعـيين معلمـين ومـديري مـدارس ملتـزمين بالمساواة، بالاستماع فقط إلى المترشحين الذين يركزون على ممارسات التدريس والقيادة، وسيتغنى كل مترشح في المقابلة قائلاً: "كل الأطفال يستطيعون التعلم"، وسيقسِم أنه مؤمن بالمساواة، ولكن ما أن يُواجَهوا بمجموعتين مختلفتين من البيانات، فإن القليل فقط مـنهم

[1] مدارس الصنف الأول "Tittle 1 Schools" المدارس التي تتلقى دعماً حكومياً لأن غالبية طلابها هم من ذوي الدخل المتدني وأحياناً تسمى بمدارس الفصل الأول (Chapter I schools) لأنها وردت في الجـزء الأول من تشريع "لن يهمل أي طفل" (No Child Left Behind). انظر هامش صفحة (138). (المترجم)

سيركز على أفعال المعلمين وقادة المدارس أكثر من تركيزهم على الخصائص الديموغرافية للطلاب.

مراجعة أعمال الطلاب

أعلى الباحثون كثيراً من شأن أعمال الطلاب (Mitchell, 1996)، وينبغي – على أقل تقدير– أن يُعطى المعلم أو مدير المدرسة الذي تتم مقابلته أجزاء مختلفة من أعمال الطلاب ليقوم بتقويمها استناداً إلى معايير المدرسة أو المنطقة التعليمية أو الولاية، أو استناداً إلى معايير إقليمية أو وطنية تستهدف الجودة الأكاديمية، تماماً كما هو شأن مفتش المطاعم الذي ينظر في مدى توافر عوامل صحية في مطبخ ما ليصدرعليه حكماً دقيقاً، وهذا إجراء بسيط مغيّب بصورة لا تصدق، في معظم مقابلات المعلمين ومديري المدارس.

غير أن المقابلين الأفضل لن يتوقفوا عند هذا الحد، إذ يشير بحث جديد أجراه عالميّ الاقتصاد ستيفن ليفت (Steven Levitt) وستيفن دبنر (Stephen Dubnar) (2006) إلى أن تحليلنا للناس ولأعمالهم مشوب –حتى نستخدم بدقة المصطلح الصحيح– بإدراكنا لأعراقهم. وإذا أردت أن تجد معلمين ومديري مدارس لا يحبون الطلاب أو يكترثون بهم فحسب، بل يكونون صادقين معهم ويقيّمونهم ويتوقعون منهم أداء أفضل بغض الطرف عن ميولهم ونزعاتهم، فجرّب هذا الأسلوب المثير في المقابلة: أعط المترشحين عينة من أعمال الطلاب، على أن تكون كلها لطالب واحد، ولكن ضع على كل عمل اسماً مختلفاً مثل جيمس ريفز، شانيجوا كولمان، جينيفر تشن، جورج مارتينز، ثم اطلب من المترشحين تصحيح هذه الأعمال وكتابة ملاحظات على كل عمل. إذا كانت هذه الأعمال كلها لطالب واحد، فإنك ستتوقع أن تكون تقديراتها متقاربة، ولكنك ستجد غير ذلك، إذ سيعطي بعض المترشحين –كما يقول بحث ديفيد

ودنبر- تقديرات ضعيفة لمن يظنون أنه أفريقي أو لاتيني الأصل، تماماً كما يحصل مع أصحاب الفنادق الذين لا يتوسمون الكثير بالنزلاء عندما يكونون من الخلفية أو العرق نفسه. وهذا الشيء الذي يمكن أن نسميه "خطأ العزو"، معروف لكل قائد مدرسة أو مدير أعمال من أصل أفريقي، فهو متّهم بـ"القيادة رغم أنه أسود".

وهناك خطأ يجدر بمن يقوم بإجراء المقابلات مع المعلمين وقادة المدارس التنبه له، ويحدث هذا الخطأ عندما يعرض المترشحون للتدريس أو لقيادة المدرسة صوراً نمطية مخالفة ليست بأقل ضرراً (من الخطأ الأول)، فقد لا يقبل أحدهم عمل جيمس أو جينفر، في حين ينظر بعين الرضى إلى أعمال شانيجوا أو جورج، ولك أن تسمّى هذا بـ "خطأ التعاطف".

وليس هذا الخطأ بأفضل من خطأ العزو، بل هو يشير إلى الإشكالية ذاتها ولكن بحلّة مختلفة، والطلاب لن ينتفعوا بمتعصبين آخذين بخطأ العزو، ولا بأولئك الذين يعمدون إلى العاطفة عوضًا عن التقييم النزيه.

إن تقويم الأداء، والملاحظات الصفية وتحليل البيانات وتقدير أعمال الطلاب الحقيقية، هي فقط من سينقل المقابلات من مجرد أنشطة عقيمة تُتبادل فيها الكلمات، إلى طور التحليل المعمق للاتجاهات والمعتقدات والممارسات المهنية.

8

بناء القدرة بالتدريب

أَتذْكُر المدرب، ذلك الشخص الواقف على خط التماس في لعبة رياضية، يمـزج التشجيع والأوامر بالإيماءات القاسية لحفز الفريق نحو النصر؟... الآن أدى كثرة المدربين التعليميين ومدربي القيادة وحيويتهم إلى جعل مصطلح "التدريب" أكثر شيوعاً ولكن أقـل دقة. وفي هذا الفصل سـنفحص البحـوث الحاليـة المتعلقـة بالتـدريب، وسـنقدم نـصائح عملية لتجنب الأخطاء، وفرصاً للإفادة القصوى من التدريب.

ما التدريب، ومن يقوم به؟ يختلف الجواب علـى نحـو عـريض، إذ يـرى نمـوذج كليـة إدارة الأعمـال في هارفـارد (Luecke, 2004) أن المـديرين والمـشرفين ينبغـي أن يستخدموا استراتيجيات التدريب في تقاريرهم المباشرة بغية تحسين الأداء وعمل الفريـق. وعلى العكس من ذلك، يرى جولـدسميث(Goldsmith) وليـونز(Lyons) (2006) أن التدريب يتميز عن الإشراف والتقويم، وأنه ينبغـي أن ينـاط بـشخص مـستقل لـيس لـه علاقة مباشرة بالإشراف على الأفراد الذين يتلقون التدريب.

وفي مدارس الولايات المتحدة، لاحظت أن كلا النموذجين معمول به، إذ هنـاك مدربون هم مديرو مـدارس، وإداريـون، ومـديرو تعلـيم، كمـا أن هنـاك مـن يلجـأ إلى أشخاص مستقلين مثل الإداريين المتقاعدين الذين يدربون مديري المدارس الجدد، ومثـل

المعلمين المتمرّسين الـذين يـدربون المعلمـين الـذين يواجهـون تحـديات جـادة، وكـذلك المستشارين الذين يقدمون تدريباً خاصاً بالتدريس والقيادة.

الأبحاث المتعلقة بالتدريب

تتبـاين الأبحـاث المعنيـة بفاعليـة التـدريب، فقـد قـام شـيرمان(Sherman) وفريز(Freas) (2004) بتحليل فوقي[1] للأبحاث الـتي أجريـت علـى التـدريب في كـل المجالات منذ عام (1937)، ووجدوا أن (131) فقط من هذه الأبحاث كان محكَّمـا، وأن (56) منها كان تجريبياً، وقليلاً منها حقق معايير المنهجيـة الـصحيحة في البحـث. يقـول شيرمان وفريز "كما كان حال الغـرب الأمريكـي الـضاري، فـإن التـدريب حقـل جديـد مشوش وغير مكتشف، ومحفوف بالمخاطر، ورغم ذلـك ينتظـره مـستقبل واعـد إلى حـد كبير". وعلى النقيض من هـذا، يـورد جـون بـيرخ وهـو مـدرب تنفيـذي في نيـوبرتن في كونيتيكت، دراسات خاصة متنوعة تتضمن تلك التي قامت بها هيئات استشارية عديـدة مثـل هيئـة مانشـستر وهيئـة الإدارة الـصحيحة الاستـشارية، وهيئـات بـوز(Booz) وألن(Allen) وهاملتون(Hamilton)[2]، التي تتباهى بنتائجها المـشجعة (اتـصال مباشـر، 20 آب/ 2007)، وقد قامت الدراسـات الـتي جمعهـا بـيرخ علـى مقـابلات مـع مئـات المديرين، وخلص منها إلى القول إن التدريب يقود إلى إنتاجية أفـضل وعلاقـات أحـسن مع المشرفين والمقررين المباشرين، وإلى تحسين عمل الفريق، والوصـول إلى رضـا وظيفـي

---

[1] التحليل الفوقي أو ما بعد التحليل Meta-analysis: تحليل إحصائي لمجموعة من الدراسات التي تناولت موضوعاً معيناً لفحص ما تمخضت عنه نتائجها، فإذا أردنا –على سبيل المثال– أن نفحص أثر الواجبات البيتية في تحصيل الطلاب، فإننا قد نخضع عشرات بل مئات الدراسات التي تناولت هذا الموضوع لتحليل فوقي يدلّنا على حقيقة أثر هذه الواجبات البيتية. (المترجم)

[2] توفر هذه الهيئات استشارات متنوعة للمنظمات ولا سيما في ما يتعلق برؤية المنظمة ورسالتها وقدرتها على التخطيط الاستراتيجي. (المترجم).

أعلى، ولكن كيف نصنف هذه المزاعم المتناقضة عن التدريب ؟ لعل ما يـضمن الإجابـة عن هذا السؤال على نحو دقيق ينطلق من تعريف التدريب في سياق تربوي.

نموذجان للتدريب

ثمة تعريفان مختلفان لدور المدرب سيطرا علـى الأدبيـات المعنيـة بالتـدريب، في التعريف الأول يكون المدرب ذلك الشخص الذي تثق به، والحليف الذي تفصح له عن توتراتك العاطفية عندما يتعنت جميع مـن هـم حولـك، ويتركـز دور المـدرب هنـا علـى حاجاتك العاطفية المؤقتة وليس على حاجات المدرسة أو مديرية التعليم لتحسين الأداء، ولكنه لا يخدم أيا من هذه الحاجات، فالمدربون ليـسوا معـالجين مجـازين، والقـادة الـذين يظهرون تذمراً من الضغط والقلق قد يحتاجون تدخلاً علاجياً يتـضمن ربمـا عنايـة طبيـة مناسبة، وعندما يحاول التـدريب تلبيـة تلـك الحاجـة، فإنـه سـيكون ذا أثـر عكـسي، إذ سيتسبب في جعل القادة يؤخرون الحصول على المساعدة التي يحتاجونها.

أما التعريف الثاني فيركز حصرياً على الأداء الفردي أو المدرسي آخذاً بالاعتبار مقارنة ما هو قائم من ممارسات ونتائج بما هو مأمول من نتائج ضرورية، ويتـضمن هـذا فحص معمق لأجندة التعلم، وتجريب استراتيجيات جديـدة للقيـادة، وتقيـيم الفاعليـة، ومقارنة جادة بين الواقع والمأمول (Boyatzis & Mckee 2005).

لقد واجهت إحـدى مـديرات المـدارس (فـضّلتْ عـدم ذكـر اسمهـا) تحـديات اسـتثنائية في مدرسـتها ذات الأداء المتـدني، وقـد احتاجـت إلى نـصح عملـي لإحـداث تغييرات فوريـة في جـدول أعمـال المدرسـة، وفي معالجـات الطـلاب، ودعـم المدرسـة، وبتوجيه من مدربها استطاعت أن تضفي مرونة على جـدول الأعمـال سمحـت بتـوفير

معالجة (تدخل)[1] في تعليم القراءة والكتابة، كما قامت بتغييرات كانت مؤجلة تطال التدريس من خلال توفير معلمين أكفياء للطلاب ذوي الحاجات الأشدّ، كما تواصلت بوضوح وانسجام مع مشرفتها في مكتب المنطقة التعليمية، وفي كثير من أنظمة المدارس الكبرى يكون مشرف واحد مسؤولاً عن أكثر من (20) مدرسة في هذه المنطقة التعليمية، لذا تتمركز جهود هؤلاء على الأزمات وعلى تصحيح الأخطاء، لكن مدرب هذه المديرة – على العكس من ذلك – كان على أهبة الاستعداد لتقديم الدعم والإرشاد.

متى يكون التدريب مفيداً؟

يركز التدريب الفعال على تغيير الأداء، لذا فإن أول متطلباته أن يكون الشخص الذي يتلقاه مُقراً بأن تغير الأداء سيكون مفيداً، فتدريب المعلمين والمديرين الذي لا يقرون بأن تحسين أداء الطلاب أمر ضروري، سيكون مضيعة للوقت والمال.

والمتطلب الثاني للتدريب الفعال هو إيجاد أجندة للتعلم والأداء، فرغم أن التربويين والإداريين تلقوا آلاف الساعات من التعليم الرسمي والنمو المهني، إلا أن ثمة فجوة لديهم بين المعرفة والتطبيق (Pfeffer & Sutton, 2000) لم تردم بعد من خلال دورة أو كتاب أو محاضرة، ولا يمكن أن ينجح التدريب إلا إذا كان هناك التزام واضح بربط التعلم بأداء الفرد.

أما المتطلب الثالث فهو التغذية الراجعة المحددة والدقيقة والوقتية، وقد أوضح غولمان(Goleman) وبوياتزز(Boyatzis) ومكي (Mckee)(2002) أن مثل هذا النوع من

---

[1] سيرد كثيراً في الصفحات القادمة ذكر المعالجة أو التدخل (Intervention)، ويقصد بها تلك الجهود المنظمة التي تستهدف رفع مستويات الطلاب ذوي التحصيل المتدني، من خلال دروس علاجية تخصّص لها أوقات محددة. (المترجم)

التغذية الراجعة هو العنصر المغيّب في معظم مواجهات القيادة، وقد أكدت أبحاثي حول تقويم مديري المدارس ومديري التعليم (Reeves,2004c) أن الافتقار لمثل تلك التغذية الراجعة يزعج القادة التربويين.

من هو المؤهل ليدرّب؟

في بحثي الشخصي -من خلال الانترنت- عن المنظمات التي تعدّ المدربين وجدت 120 منظمة، معظمها موجه نحو التدريب على إدارة الأعمال والمهارات الحياتية، والعديد منها ركز بالتحديد على التدريس والقيادة في التربية، وكما أن الحصول على درجة علمية متقدمة لا يكفل وحده القدرة المعرفية أو الكفاية التدريسية، كذلك لا تعد الشهادة (التي يحصل عليها المتدرب) كافية لينغمس في تدريب القيادات.

والأصل أن يكون اختيار المدرب قراراً تشاركياً بين المدرسة والشخص الذي سيتلقى التدريب، إذ ستؤثر مهارات المدرب الاجتماعية وخلفيته المهنية في مدى نجاح التدريب، وعليه فإن عملية الاختيار تتحدد في ضوء إجابة المدرب عن الأسئلة البارزة الآتية:

من العميل؟ إذا أصر المدرب المرتقب على أن يكون عمليه هو الفرد (المعلم أو مدير المدرسة) وليس المدرسة أو مديرية التعليم، فإنه سيركز على أن يحقق ذلك الفرد ذاته، ولن يركز على أدائه وهذا – كما يشير التحليل الفوقي- لن يساعد القائد ولا مدرسته.

ما قواعد السريّة؟ تشير أدبيات التدريب إلى انقسام حاد حول سرية التدريب، وقد أكدت غالبية المصادر التي قرأتها قضية السرية، وفي سياق المدارس -على كل حال- تحدُّ قوانين بعض الولايات بشكل صريح من اتفاقات السرية عندما تتهدد أمن الطلاب، ورغم أن هذه القوانين تنحصر في مواقف ثبت فيها استغلال الأطفال، إلا أن

المدرب بما يملكه من معرفة قد يُلزِم -أخلاقياً- المدرسة التي تتجاوز حدود السرية، فقد يعرف المدرب أن أحداً ما في المدرسة لديه مشكلة استغلال حقيقية أو أن القائد الذي يتدرب لديه إعاقة. وإذا ما سنحت الفرصة لينكشف أمر هؤلاء أمام الطلاب أو الموظفين، فإن الحفاظ على السرية التي وعد بها المدَّرب سيغدو أمراً ثانوياً، ويصدق هذا الأمر كذلك عندما يعي المدرب أن ثمة تحرشاً جنسياً قد يعرض المدرسة لمسؤولية قانونية. إن المدرب ليس قسيساً ولا معالجاً، بل هو شخص مهني همه قياس أداء الفرد والمدرسة.

متى سنعرف أننا نجحنا؟ يعتمد التدريب الناجح على أهداف واضحة، ويوازن بين النتائج ومؤشرات الأداء الشخصي، فمثلاً عندما يقول القائد: "سنكون ناجحين عندما نحسّن تحصيل الطلاب"، فإن هذا جزء فقط من المعادلة، فمن السهل نسبياً أن نزيد متوسط الاختبارات إذا قبلنا معدل تسرب عالياً[1]، ولكن الأصل أن تتسع مؤشرات الأداء لتتجاوز أداء المدرسة إلى مهارات محددة للقيادة مثل التصدي لقضايا أداء المرؤوسين، وتحسين العلاقات بين الطاقم على نحو محدد وقابل للقياس، وكذلك تطوير وقت للإدارة ووضع ضوابط للترفيه، كما ينبغي أن تكون أهداف الأداء محددة وقابلة للقياس، وقادرة على وضع تعريف "للنجاح" متفق عليه لدى المنطقة التعليمية وقيادة المدرسة.

متى سنعرف أن التدريب يمكن إنهاؤه؟ هنا يمكن أن تفيد مهنة التدريب من المعالجين الذين لا يحاولون بناء علاقات دائمة مع المرضى، بل يعمدون إلى معالجة قضايا محددة والسعي لحلها، وعندما يستمر التدريب (وكذلك المعالجة) سنوات من غير نهايةٍ مخطط لها، فهذا دليل على التخبط والإتكالية، وليس على تحقيق أهداف واضحة للأداء.

[1] لأن الأصل في الطلاب المتسربين أن يكونوا ضعافاً، وغيابهم عن الاختبار سيرفع من متوسطه الحسابي. (المترجم)

ملاحظة تحذيرية

رغم شيوع التدريب على نحو كبير، إلا أنه ليس ثمة ما يشير إلى أنه توظيف جيد للوقت والمصادر، فقد أشارت الأبحاث حول التدريب من حقول أخرى (Boyatazis & Mckee 2005; Goleman et al.; 2004) إلى أن أنواعاً محددة فقط من التدريب الموجه نحو الأداء يمكن أن تقود إلى نتائج مرجّوة، وإلى أن يحقق التدريب في التربية تلك المعايير المستندة إلى البحث، يجدر بالعاملين في الشأن التربوي التحوط وأخذ الحذر.

9

جعل التخطيط الاستراتيجي مجدياً

يعني مصطلح التخطيط الاستراتيجي في أذهـان الـبعض تلـك العمليـة المنظمـة والمعمقة التي تربط قيم المدرسة برسالتها وأهـدافها مـن خـلال اسـتراتيجيات متماسـكة ومهمات تصمم لتحقيق تلك الأهداف، ويعني هذا المصطلح لآخرين حالـة مـن التملـق والخنوع تجلبهـا الـذاكرة عـن اجتماعـات كـثيرة جـداً، ومنـاظرات تخلـو مـن الحقـائق، وعشرات بل ربما المئات مـن الأهـداف المنفـصلة والمهمـات والاسـتراتيجيات والخطـط والغايات التي تترك جميعها من غير تنفيذ بعد اكتمال الخطة، وقـد أشـار أحـد الإداريـين المحبطين قائلاً: "متى سنوقف التخطيط ونبدأ بالعمل؟"

يـشير منظّـرا الاسـتراتيجية كـوك وبـورتر (Cook,2004;.Porter,1980) إلى أن التخطيط الاستراتيجي ضروري في أي مسعى معقد، ويمكن توضيح ذلك بالحوار الـذي تم بين أليس والقط تشيشاير في رواية لويس كارول(Lewis Carroll)[1] (1898): "أليس في بلاد العجائب"، يقول أليس:

"هل لك أن تخبرني، رجاء، أي طريق أسلك من هنا؟"

قال القط: "هذا يعتمد، إلى حد بعيد، على الوجهة التي تبتغيها"

---

[1] لويس كارول (1832–1898) كاتب انجليزي، اسمه الأصلي تشارلز دوغسون، كان معلماً للرياضيات ومحباً للمنطق، وهو صاحب الرواية الشهيرة "أليس في بلاد العجائب". (المترجم)

أليس: "لا يهم أين سأمضي"

القط: "إذن، فليس مشكلة أي الطرق تسلك" (ص،64)

ينتهي الاقتباس المناسب من هذا الحوار هنا، ولكن قراءة أوفى لتشارلز دوغسون، معلم الرياضيات الذي كتب الرواية باسم مستعار هو لويس كارول، توحي بفارق دقيق يرتبط بقانون الإعياء جراء التغيير، فشخصيات كارول تعطينا تحذيراً واضحاً من خلال السخرية: لا توقف تحليل البيانات، امضِ قدماً. دعنا نعود إلى حيث انتهينا في حوار أليس والقط:

القط: "إذن، فليس مشكلة أي الطرق تسلك"

أليس موضحاً: "أمضي إلى أن أجد مكاناً"

القط: "أوه، أنت واثق من ذلك، هذا إذا مشيت قدماً بشكل كافٍ" (ص64)

إن الدرس الحقيقي المستفاد من معلم الرياضيات المغمور هو التحذير ليس من غياب الخطة فحسب، بل من خطر الثقة المفرطة التي يتخذها المرء في عمله بديلاً عن الرؤية. إن قادة المدارس في أنحاء العالم يعملون بجد واثقين –مثل أليس– أنهم سيصلون مكاناً ما، فهم يسيرون بشجاعة متجاوزين القط تشيشاير وغيره ممن يعتدّ برأيه من المتبصرين، فالقادة كما أوضح دوغسون، لا يملكون الجدية والنشاط فحسب، بل الوضوح والتركيز، وعدا ذلك، فإن كثيراً من طاقاتنا ستُبدد على نحو ما حصل مع أليس.

إن هذا الفصل يتناول مؤيدي التخطيط الاستراتيجي ومنتقديه، ويقترح بعض المبادئ التي يمكن أن توجه القادة التربويين في تلك العملية، كما أني أسهمت ببعض

الأبحاث الواعدة حـول عناصـر التخطـيط في المـدارس ومـديريات التعلـيم الـتي يـرتبط معظمها بتحسين تحصيل الطلاب.

الاستخدام الخاطئ للاستراتيجية: عندما يسير التخطيط الاستراتيجي على نحو مغلوط[1]

يــبين شمــوكر(Schmoker) (2004) أن الكــثير مــن عمليــات التخطــيط الاستراتيجي التي صممت لتجبر منطقة تعليمية ما على العمل، كان لها أثر عكـسي ، إذ عملت على استبدال الرؤية والرسالة والأهداف الطويلة الأمد بـإجراء روتـيني لتحـسين نتائج الطلاب، يقول شموكر:

"نهي وضع عدد غير معقول من الغايات التي نعبر عنها بالخطوات الإجرائيـة أو الأهداف، حتى خانات " التقويم " أو " النتائج" لم تكـن تتمـايز عـن الغايـات أو الخطـوات الإجرائية، إذ نادراً ما استخدم التنفيذ أو التدريب كدليل على تحقيقنا هـدفاً مـا، ورغـم هذا، فإن هذه الخطط السنوية، كمئات الخطط التي شاهدتها، كانت مقبولـة. وكـان ثمـة خوف حقيقي من انتقاد محتواها وإقصاء أولئك الذين أمضوا وقتهم الثمين في إعـدادها، إن جودة التدريس أو مستويات التحصيل لم تتأثر، بداهة، بهذه العمليات" (ص426)

ويرى كوتر (Kotter)(2007) أن التربية تنفرد في فشلها في تحويل الاستراتيجية إلى إجراء، ويضيف أن (70%) مـن الخطـط الاسـتراتيجية لا تنفـذ. وقـد سـخر رسـام الكاريكاتير سكوت آدمز من عمليات بنـاء الرؤيـة والرسـالة والتخطـيط الاسـتراتيجي، عندما صوّر نفسه مستشاراً استراتيجياً، يساعد مجموعات من القادة على تحديد عبـارات مملة وتافهة تعبر عن رسالة منظماتهم، لدرجة أن الجادين منهم أدركـوا أنهـم جـزء مـن

[1] استخدم المؤلف كلمة (strategery) للإشارة إلى الاستخدام الخاطئ للتخطيط الاستراتيجي، فهـي هنـا ضد كلمة "strategic".

خدعة آدمز مبتكر موقع دلبيرت[1]، www.Dilbert.com، الـذي يُعنـى بإيجـاد عبـارات واقعية تعبر عن رسالة ما من خلال تنظيم اللغة المبتذلـة الـتي يـستخدمها آدمـز. وحتـى وهج ليلة السبت[2] جاء ضمن الاستخدام الخاطئ للاستراتيجية. وعند نقطة وسطى بين الاعتداد بالنفس والسخرية المتواصلة يجب أن نجد بعض التوجيه العملي لقـادة المـدارس الذين يرغبون القيام بعمليات تخطيط عقلانية، تؤدي إلى تحسين نتائج الطلاب.

عناصر التخطيط الفعال:

لقد أوجزنا – ستيفن وايت(Stephen White) (2005) وأنا (Reeves,2006)، في تحليننـا لمئـات الخطـط في المـدارس والـدوائر المركزيـة والمنـاطق التعليميـة، بعـض الاقتراحات العملية للخروج بعملية التخطيط، فأولاً، قمنا بتحليـل الخطـط مـستخدمين قوائم ثنائية، إذ روجعت كل خطة من قبل مقدّريْن على الأقل، ورُصـد مـن (15–20) بُعداً من أبعاد التخطيط والتنفيذ والمراقبة (PIM)[3]، فإذا مضى ما يزيد عن (80%) من الوقت المخصص لذلك ولم يصل المقدران إلى اتفاق حول تلك الأبعـاد، فإنهمـا يعيـدان العملية مرة ثانية حتى يحصلا على تقديرات متناغمة، ثم قارنا هذه التقديرات بتحـصيل الطلاب في سنة ما، ثم بازدياد هذا التحصيل في السنة التالية، وقد جاءت النتائج مذهلة: فبعد ضبط المتغيرات الديموغرافية للمـدارس، كانـت المـدارس ذات الرصـيد العـالي في

---

(1) Dilbert موقع إلكتروني أطلقه فنان الكاريكاتير سكوت آدمز، والجدير بالذكر أن آدمـز تـستعين بـه مؤسسات وشركات عديدة ليساعدها في إنشاء تصاميم دالة على رؤاها ورسالتها. (المترجم)

(2) وهج ليلة السبت "Saturday Night Live" عروض تلفزيونية كوميدية تعرض أسبوعياً في أمريكا منذ منتصف السبعينات، وسخرت إحدى عروضه عام 2000، من استخدام الرئيس الأمريكي جـورج بـوش على نحو خاطئ لكلمة "استراتيجية" في إحدى دعاياته الرئاسية، ويفهم من كلام المؤلف أن هذا العـرض لم يفصح عن المعنى الحقيقي لكلمة "استراتيجية" رغم انتقاده لمن يسيء استخدامها. (المترجم)

(3) Planning, Implementation, and Monitoring.

PIM (التخطيط والتنفيذ والمراقبة) هـي الأعلـى في تحـصيل الطـلاب، وفي ازديـاد هـذا التحصيل بشكل دال.

وهذه النتائج – على كل حال، تصديق على إبداع المدرسة أو المنطقة التعليميـة، لقد كان لكل مدرسة أو دائرة مركزية أو منطقة تعليمية اشتركت في هذه الدراسة خطـة، ولكن القليل من هـذه الخطـط ارتـبط بتحـصيل الطـلاب، وعلـى وجـه التحديـد، فـإن المدارس التي حققت خططها نقاطًا أعلى على أبعاد المراقبة والتقويم والاستقصاء حققت ازدياداً في تحصيل الطلاب تراوح بين (2-5) أضعاف ما حققته المـدارس الـتي حـصلت على نقاط أقل على الأبعاد الثلاثة، رغم أن لديها خططاً مشابهة.

إن المدارس التي حققت نقاطاً عالية على بعد المراقبة هي تلـك الـتي التزمـت – على نحو متناغم ومتناوب– بتحصيل أداء الطلاب واستراتيجيات التـدريس وممارسـات القيادة، في حين أن المدارس التي حققت نقاطاً متدنية على ذاك البعد انغمـست في جهـد غير ذي جدوى تمثّل في تحليل رصيد الطلاب في السنة الأخيرة تحليلاً متـأخراً لا يُـصلح ما فسد منها.

وأعطيت النقاط العالية في بعد التقويم للمدارس التي يكون كل برنامج أو تغيير أو استراتيجية فيها عرضه للسؤال الصارم: "هل هذا يجدي؟"، بينما عمدت المدارس الـتي أعطيت نقاطاً أدنى على هذا البعد إلى ترسيخ تعـبيرات بـصيغة المـبني للمجهـول (دُرِّب المعلمون...). وهكذا فإن المدارس ذات النقاط العالية في بعد التقويم كانت أنظمة تعلُّـم جَهِدَ طاقمها في إدراك العلاقـة بـين ممارسـتهم المهنيـة والـتغيرات في تحـصيل الطـلاب، وكانت السمة الأبرز لهذه المدارس هي أن قادتها يستطيعون تحديد الممارسات التي عليهم إيقاف العمل بها لثبوت عدم فاعليتها.

والمدارس التي نجحت في بعد الاستقصاء هي تلك التي عزت سبب تحصيل الطلاب إلى المعلمين والقادة وليس للخصائص الديموغرافية للطلاب، وهذا البعد يذكّر كثيراً بأثر بجماليون[1] (Rosenthal & Jacobson, 1968)، الذي يشير إلى أن الطلاب قد يتعلمون بسرعة وقد يتعلمون ببطء رغم وجود فروق ضئيلة بينهم، وخلال السنة الدراسية الواحدة، يقترب الطلاب من توقعات المعلمين أو يبتعدون عنها، جاعلين العلاقة بين معتقدات المعلمين وتحصيلهم نبوءة ذاتية التحقيق. وعلى نحو مشابه، فإن المدارس التي تعكس خططها عزو تحصيل الطلاب إلى التدريس والقيادة، قد حققت ازدياداً في التحصيل ثلاثة أضعاف تلك المدارس التي ركزت خططها على الخصائص الديموغرافية كسبب رئيس في تحصيل الطلاب (Reeves, 2008)، وهذا دليل جديد يذهب إلى أن أثر بجماليون لا يزال قوياً كما كان منذ 40 سنة[2].

خطط الصفحة الواحدة

يؤكد آينشتاين أننا ينبغي أن نقوم بالأشياء على أبسط وجه ممكن، على أن لا نوغل في البساطة. لذا، فإن استبدال ركائز التخطيط الاستراتيجي بشعارات لن يكون خطوة مجدية.

وعلى أية حال، هناك دليل على أن المدارس تنتفع من خطط الصفحة الواحدة التي تتسم بالتركيز والبساطة على نحو يجعل كل مشترك في هذه العملية يفهم دوره في تنفيذ الخطة.

[1] أثر بجماليون "Pygmalion Effect" نزعة الطالب ليقوم بأداء معين وفق ما يتوقعه معلمه، فعندما يقول المعلم للطالب: أنت موهوب، فإن الطالب سينزع للقيام بما ينسجم مع مقولة معلمه، بيد أن ثمة دراسات أثبتت أن الأمر لا يسير دائماً على هذا النحو. (المترجم)

[2] أي منذ أن تحدث به روزنثال وجاكبسون سنة 1968م.

ويشير جوي كراوفورد، وهو مساعد مدير تعليم لشؤون المنهـاج والتـدريس في منطقة فري بورت التعليمية في إلينوي، إلى ازدياد ذي دلالة في التحصيل، وإلى تقليصات في فجوة المساواة خلال ما ينوف عن 5 سنوات، عمدت فيها المدارس والمنطقة التعليمية إلى خطط من صفحة واحدة (مقابلة شخصية،5 أكتـوبر، 2007)، وقـد ارتفعـت نـسبة الطلاب الذين حققوا معايير الولاية في القراءة والرياضـيات، أكثـر مـن (30%) خـلال السنوات الخمس. وقد وضحت خطة كراوفورد ذات الصفحة الواحدة أربعـة مجـالات: أداء الطلاب، والمصادر البشرية، والشراكات، والمساواة، ولكل مجال مـن هـذه المجـالات عددّت الخطة (2-5) أهداف ونتاجات، ولكل هدف نص صريح مـن الإجـراءات الـتي ستنجز. وهنا-على سبيل المثال- أحد أهداف المنطقة التعليميـة للعـام (2007/ 2008) المتعلقة بأداء الطلاب: "مع نهاية شـهرحزيران (2008) سـيحقق (87%) مـن الطـلاب معايير القراءة، ويحقق (92%) منهم معايير الرياضيات"، أما الإجراء المرتبط بهذا الهـدف فهو: مع نهاية شهر آب (2007)، "ستحدد كل مدرسة الطـلاب الـذي تقـل مـستوياتهم التحصيلية عن مستوى الـصف في اختبـارات الولايـة أو في التقويمـات المحليـة[1] لتتلقـى المدرسة دعماً إضافياً يساعدها في نقل التلاميذ (الأقل تحصيلاً) إلى مستوى الصف" (انظر خطة فري بورت ذات الصفحة الواحدة للعام 2007/ 2008 في الملحق ب).

ولم يكن الانتقال -يقول كرافـورد- مـن الخطـط التقليديـة إلى خطـط الـصفحة الواحدة سهلاً. غير أن مدير التعليم بيتر فلن بنى شراكات مع المجتمع المحلـي وقطاعاتـه، بما فيها "اتحـاد ممثلـي فريبـورت الأفارقـة/ الأمـريكيين للتغـيير" الـذي أيّـد بقـوة تطـوير استراتيجيات جديدة لسدّ فجوة المساواة. لقد كان ثمة استياء كبير من عمليات التخطيط التقليدية التي تستهلك ورقاً ووقتاً ومصادر من غير أن تقود إلى نتائج طيبة، أما ممارسات التخطيط الجديدة، فبالإضافة إلى قصرها وإيجازها، فإنهـا لا تركـز علـى نتـائج الاختبـار

[1] أي اختبارات المنطقة التعليمية أو المدرسة. (المترجم)

فحسب، بل على الإجراءات القابلة للقياس التي ينبغي أن يقوم بها الطلاب، كما تركز على كل ما هو مستجد بغية تحسين أداء الطلاب الفصلي خلال السنة.

"استراتيجية" من غير خطط استراتيجية

قارن هذين التعريفين للاستراتيجية؛ الأول ذاك الذي جاء به كوتر(Kotter) (2007) ويعني البساطة بحد ذاتها: الاستراتيجية جملة من الإجراءات التي تضيف قيمة، والثاني ذاك الذي جاء كوك (Cook)(2004) وفحواه:

"التخطيط الاستراتيجي يظل اليوم بسيطاً كما كان منذ 5.500 سنة، فهو يبني الوسائل التي من خلالها يُوجِد إجماع الناس بصورة مستمرة أنظمةً مبتكرة خدمة لغرض غير عادي، وكل ما يتطلبه منظمة استراتيجية، تتعامل مع قضايا استراتيجية، وتصنع قرارات استراتيجية وتأخذ بإجراء استراتيجي" (ص750).

وفي النهاية، فإن على قادة المدارس تقرير ما إذا كان الغرض الرئيس للتخطيط هو تطوير أداة لتحسين تحصيل الطلاب (الإجراءات التي تضيف قيمة)، أم أنه غاية بحد ذاته، ويستطيع قادة المدارس، باختصار، تبنّي استراتيجية ذات خطط مركّزة ومختصرة وتضمن مراقبة وتقويماً منسجميْن، والأكثر أهمية أن ينفذ الاستراتيجيات الفاعلة معلمون وقادة يثقون أن ممارساتهم المهنية ستؤثر في تحصيل الطلاب.

الجزء الثالث

تنفيذ التغيير

شاع مصطلح الفجوة بين المعرفة والعمل (أي بين النظرية والتطبيق) في المنظمـات قبل أن ينـشره بفيفـر(Pfeffer) وسُـتن(Sutton) (2000) بكـثير. وقـد يكـون أجـدادنا القدامى استمتعوا بمدارس ذات تدفئة وبحافلات مريحة قبل اختراع النار والعجلات، هل تعتقد أنني أبـالغ؟ لقـد تحـدث جـارد ديامونـد(Jared Diamond) (1990) في معـرض تحليله للتغيرات التي تؤثر بقوة في سَيْر التاريخ عن التغييرات القليلة الـصغيرة في بعـض المجتمعات (بعضها قاد إلى تقدم وبعضها الآخر أدى إلى كارثة)، وكان لها نتـائج وتبعـات دامت قروناً. والحقيقة أن هذه التغييرات عندما تقود إلى انطفاء ثقافات وإفراد أو جـنس بشري، فإنه يصعب أن تدوم طويلاً.

وعندما نأخذ بالاعتبار النتـائج الكـثيرة للتغـيير، سـيتبدّى لنـا مـدى تعقيـد هـذه العملية. في الجزء الثالث من هذا الكتاب، بدءاً بالفصل العاشر، سنحاول تجليـة عمليـة التغيير، آخذين بالحسبان نماذج ناجحة معينة. وتشير الأبحاث الحديثة المتعلقة بردم فجـوة التنفيذ إلى أهمية أن نعيد – على نحو جذري جديد– تعريف مفهـوم الحجـم الحاسـم[1]، فنحن نعرف ما هو غير مجدٍ: إنه الممارسة التقليدية للبدء بالتغيير الذي يقوده (3%) مـن المتحمسين، ممن حضر أحد المؤتمرات وعاد إلى مدرسـته بحماسـة تبـشيرية، وإذا مـا كـان

---

[1] Critical Mass

هؤلاء مقنعين فإنهم ربما زادوا عدد المتحمسين في مدارسهم إلى (6%)، وبعد مرور سنة، سيقول هؤلاء، عندما يرون أن (94%) من زملائهم غير معنيين بالتغيير: "حسناً، يبدو أن التغيير غير مجدٍ، وسيبحثون عن مؤتمر آخر ليبدأوا الدائرة المفرغة نفسها.

وأحياناً يكون أسوأ من هذا، إذ قد يكتشف القائد أن الـ (3%) ليسوا الأشخاص الأنسب ليكونوا قاعدة التغيير الجديد، لذا يتم اختيار قادة آخرين ليبدأوا دائرة أخرى مختلفة بـ (3%) آخرين. وإلى حد بعيد، ستكون المدرسة مشحونة بالنزاع حول هذه الـ (3%–6%). إذ يزعم جميعهم أن لديه تصوراً صحيحاً لما ينبغي أن يكون.

وقد ميزت الأبحاث الحديثة المدارس التي تنفذ التغيير نفسه وتنتصر للألقاب نفسها، لكن لديها مستويات مختلفة من التنفيذ، وقد جاءت النتائج مدهشة؛ فعندما انغمس (90%) من طاقم المدرسة في التغيير، ارتفع تحصيل الطلاب على نحو ملفت في القراءة والعلوم والرياضيات، خلافاً للتغيير الذي انغمس فيه (10%) فقط من الطاقم، لذا فإن المتغير المعوّل عليه ليس البرنامج أو المسمّى الذي يحمله أو المدرّب أو المؤتمر، بل هو التنفيذ.

في الجزء الثاني عالجنا مسألة كثرة الأهداف التي تحول دون التنفيذ الفعّال وتفشله قبل أن يبدأ. وفي الجزء الثالث سنقدم أمثلة دالّة على مدارس تجنبت تلك المسألة (كثرة الأهداف) وحظيت – مع شيء من الالتزام والتركيز الملحوظَيْن– بتغيير واسع الانتشار، ولاحظْ جيداً أن هذه المدارس لم تحظ بهذا التغيير من غير معارضة نشطة كما سنرى في الفصل الحادي عشر، وهنا درس نافع؛ فالقادة لا يحظون بالتغيير من خلال التأثير بالآخرين، ولا من خلال المطالبات أو الدفاع والمحاجّة أو الندوات، بل يحظون به من خلال الحصول على نتائج تثبت أن أثر التغيير تطال اهتمامات المنتفعين جميعهم. ويقدم هذا الجزء أمثلة عن تحسينات طالت ممارسات وضع العلامات، والتدريس والقيادة التي واجهت عند اقتراحها معارضة شديدة، ولم يعط القادة تأكيدات مبهمة حول النجاح، ولم

يسلّموا بالمقولة: "بعد كل شيء، فقد استنفذ التغيير وقتاً طـويلاً"، وإنمـا قـدّموا، في فـصل دراسي أو فصلين، نتائج دالة وواضحة وقابلة للقياس، وإذا قمت بتنفيـذ تغـيير يقلّـص حالات الحرمان والضبط الصارم، والرسوب والتسرب، ويزيد من انغماس الطلاب (في التعلم)، ويحسّن أخلاقيات المدرسة، إذا قمت بهـذا كلـه في سـنة أو أقـل، فإنـك لـست بحاجة (لتستورد) تغييراً تأخذ به، بـل لتـصنع تغـييراً وتـستخدم نتائجـه في كـسب دعـم مستمر.

يعلم قادة التغيير في المدارس أننا لا ننخرط في شأن تربوي فحسب، بل في مغامرة معقدة مع أناس مفعمين بالزهو والاعتداد بأنفسهم، ويعمـد قـادة التغـيير الجيـدون إلى استخدام أولويات هؤلاء الناس كاستراتيجية وليس كمعيـق، ولم يبـالغ فـولان(Fullan) (2008)[1] عندما نصح القادة بحب مرؤوسيهم ونَزْعهم نحو المشاركة على كل مـستوى، بيد أن هذا لا يحدث في سياق المـدارس حيـث يطـال التغـيير النظـامي الواسـع القـراءة والرياضيات فقط. وعني الفصل الثاني عشر بأهمية توقف القادة التربـويين عـن الأخـذ بمغالطة ثنائية هي "الدروس الأكاديمية وغير الأكاديمية"، حتـى وإن وُجـدت هـذه الأخـيرة (غير الأكاديمية) في مدارس جديرة، فعندما ندرك قيمة دروس الموسيقى والفن (وكـذلك اللغات العالمية، والتربية الرياضية، والتكنولوجيا وغيرها) وفائدتها في دفع الطـلاب نحـو التعلم، فإن احتمالية أن نوجد بيئات تعلمية دائمة ستزداد كثيراً.

أخيراً، فحصنا الحاجة إلى الدقة الوصفية المتناهية في أي جهد تغـييري، إذ تعـرض أبحاث معنية تناولت أكثر من (100) مدرسة تحدياً مروّعاً لكل قائد: "هل يعرف زملاؤك حقيقة ما تتوقعه؟"، فعلى سبيل المثال، عندما يُطرح السؤال الآتي: "مـا التـدريس الفعّـال للقراءة؟"، سيكون الجواب الأكثر صدقاً: "رغم هذه الـساعات والـدولارات الـتي أُنفقـت

[1] مايكل فولان (M. Fullan) واحد من أشهر منظري التغيير والتجديد التربوي، وهـو صـاحب كتـاب "المعنى الجديد للتغيير التربوي" "The New Meaning of Educational Change". (المترجم)

والمذكرات والنصائح في السنوات السابقة حول هذه الأولوية "تدريس القراءة"؛ إلا أننا حقيقة لا نعلم". وقم بالتجربة نفسها مع زملائك، اطلب إليهم أن يكتبوا لك على ورقة بيضاء إجابة عن هذا السؤال: "ما العناصر الخمسة الأكثر أهمية في تدريس القراءة الجيد؟"، واجمع الإجابات لتحكم على مدى اتساقها وتناغمها. إن الأعمال الروتينية والملاحظات التي يقوم بها القادة تظل غير ذات نفع ما لم يكن الأفراد المرؤوسون جادّين في أنشطة لا يبحث عنها القائد. وإذا كان التغيير الذي تقصده معنياً بأساسيات تدريس القراءة، فإن الفصل الثالث عشر يستحق منك عناية خاصة، وإذا كان التغيير أكثر تعقيداً وتحدياً من ذلك، فإن هذا الفصل (الثالث عشر) يستحق أيضاً عناية أكبر.

اختر مصطلحات تغييرية مثل المساواة والجودة والخدمة والتحصيل والانغماس (في التعلم) والقائمة تطول، ثم قم بالتجربة نفسها، واطلب من زملائك أن يكتبوا على ورقة بيضاء ما تعنيه هذه المصطلحات، وانظر ما إذا كنت ستجد الجواب نفسه من كل واحد منهم، فإذا لم تجد فإن المشكلة ليست في زملائك. في النهاية، إذا لاحظ قائدٌ ما أن كل طالب أياً كان مستوى أدائه يسيء فهم مفهوم ما في حصة دراسية، فإنّ القائد لا ينبغي أن يستنتج أن كل الطلاب يعانون من سوء الفهم هذا، بل إن عليه فحص المنهاج وعملية التدريس ومعرفة الطلاب القبلية، وإجراءات التغذية الراجعة، ليتعلم كيف يمكن للمعلمين أن يحسنوا من ممارساتهم ليجعلوا الطلاب أكثر نجاحاً، وعلى وجه مشابه،فإنه عندما يكون لدى كل عضو من طاقم المدرسة نظرة مختلفة عما يعنيه التغيير القادم، فإن المشكلة ليست في الطاقم، ذلك أن العمل من أجل تنفيذٍ فعالٍ للتغيير يتطلب من القائد، إلى حد بعيد، وضوحاً وتناغماً أكثر.

10

ردم فجوة التغيير

تقدر محلات دومينو[1] للبيتزا أنها تبيع (1.2) مليون فطيرة في يـوم الأحـد الـذي تقام به بطولة كرة القدم الأمريكية[2]، وأعتقد أن أكثر من مليون من هذه الفطـائر يـصل إلى أناس مثلي، وقد عزمت منذ أسابيع أن أوقف أكل البيتزا ورقائق الـذرة والـبيرا الـتي اعتدنا على تناولها أثناء مشاهدتنا لعبة ما.

ونحن نمارس تقليداً سنوياً نترك بموجبه أهداف السنة الجديدة مِزَقاً بالية، معتقـدين – بغباء– أن مجرد إيجاد قائمة من الأهداف يكفي، وكما تتبدد عزيمة السنة الجديـدة قبـل شهر فبراير، كذلك لا تغدو كثير مـن خطـط المدرسـة مهيئـة للاسـتعمال، فـنحن لـدينا الأهداف والخطط، غير أن التحدي يظل في ردم فجوة التنفيذ.

أخبار جيدة، وأخبار سيئة:

الأخبار الجيدة عن ردم فجوة التنفيذ هي أننا نعـرف مـا ينبغـي عملـه، إذ زودنـا البحث التربوي بدلائل عديدة عن استراتيجيات التـدريس واسـتراتيجيات القيـادة الـتي

---

(1) "Domino's Pizza"، أشهر منتجي البيتزا على نطاق العالم، مقرها ميتشغان، وتـوزع منتجاتهـا مـن البيتزا في أكثر من (55) دولة. (المترجم)

(2) أصبح يوم الأحد الذي تقام به بطولة كرة القدم الأمريكية سنوياً عطلة غير رسمية في أمريكا، وقد عدّ هذا اليوم ثاني أكثر الأيام، بعد عيد الشكر، التي يستهلك بها الأمريكيون الطعام. (المترجم)

يـتمخض عنهـا تحـسين تحـصيل الطـلاب (Marzano, Waters & McNulty, 2005; White, 2005).

غير أن تلك الدلائل، على أية حال، تضعف أمام تنوع السلوك الإنـساني، فـرغم أن البحوث الطبية أثبتت علاقة التدخين بسرطان الرئة، إلا أن الناس المتعلمين -بما فيهم الأطباء -يصرون على التدخين.

وكذا الحال مع المعلمين وقادة المدارس الذي يصّرون على استخدام استراتيجيات تدريس غير فاعلة، وسياسات بالية في وضع العلامات، و(تكتيكات) عقيمـة في القيـادة، رغم وفرة الدلائل التي تقدّم بدائل أفضل، وهكذا فإن التحدي الذي نواجهـه لا يتمثـل بنقص الدلائل أو الافتقار إلى الأهداف، بل في فـشلنا الجمـاعي في اتخـاذ خطـوة التنفيـذ للوصول إلى تلك الأهداف.

وتتذمر كل منظمة، بل وكل فرد، إلى درجة ما من الفجوة بـين المقـصود (الغايـة) والإجراء (التطبيق)، ويمكن للقيادة أن تغير من هذا الوضع، وهنا بعض الاسـتراتيجيات المحددة التي من شأنها جعل التنفيذ أقرب إلى الواقع.

استراتيجيات التنفيذ

جِدْ مكاسب قصيرة الأمد: تشير المتخصصة في علم النفس مارثـا بِـك (Martha Beck)(2006) إلى دليـل مـثير يقـول إن الأفـراد يحتـاجون إلى تعزيـز فـوري ومـستمر للحفاظ علـى التغـييرات ذات المعنـى، وأشـار تـوم بـيترس (Tom Peters)(2003) إلى الحالة نفسها مع المنظمات. وتعتمد كثير من المدارس عند القيام بتغذية راجعة لتغييراتهـا على تقارير سنوية لنتائج الاختبارات التي تُسلَّم في وقت متأخر لا يجدي عنده تعزيـز أو تعديل سلوك المعلمين أو القادة.

يصمّم القادة الفاعلين في الربيع والصيف الخطط التي ستنتج مكاسب قصيرة الأمد في الأسابيع الأولى القليلة من العام الدراسي، فعلى سبيل المثال، يستطيع المديرون كلّ أسبوعين إعلان نسبة اتفاق طاقم المدرسة على تقويمهم التعاوني لواجبات الطلاب، وكلما ارتفعت نسبة الاتفاق، دل ذلك على فاعلية التعاون ووضوحه، وهذا هام –على وجه الخصوص– عندما يعيد الطاقم تنظيم نفسه خلال الصيف، ومن غير قصد، يبثون إشارات مختلفة جداً للطلاب حول توقعاتهم. ويستطيع المرشدون النفسيون في المدرسة الإعلان عن بيانات سلوكية تقول إن توقعاتِ المعلمين كلما كانت واضحة متناغمة منذ بداية الفصل الدراسي، تحسن المناخ الطلابي. كما يمكن لطاقم المدرسة الإعلان عن أدلة تثبت نجاح الطلاب في واجباتهم البَيْمعرفية[1] التي يكلفون بها، مظهرين لزملائهم وللطلاب الالتزام بالتعاون المهني.

ويعد التقويم البنائي أسلوباً هاماً في توفير مكاسب قصيرة الأمد خلال السنة الدراسية (Ainsworth & Viegut, 2006; Popham, 2006; Stiggins, 2004)، ومن المهم جداً أن نفهم معنى التقويم البنائي، فهو نشاط يصمّم لتوفير تغذية راجعة ذات معنى للطلاب والمعلمين لتحسين الممارسات المهنية ورفع تحصيل الطلاب. ولا يمكن للاختبارات التي تصمم فقط لإصدار حكم تقويمي أن تحقق فاعلية التقييم البنائي الذي يعدّه الخبراء عنصراً هاماً للممارسة الفاعلة.

وعلى صعيد عملي، لا ينبغي للتقييم البنائي أن يكون طويلاً ولا رسمياً، وانظر إلى ما يحدث في حصص الموسيقى كل يوم، فعندما يعزف طالب ما لحناً ما على نحو خاطئ، فإن المعلم لا يستطيع تسجيل هذا الخطأ في سجلاته، ولن يُخبر والديْ الطالب

(1) يشير مصطلح البيمعرفي "Interdisciplinary" إلى أحد أشكال المنحى التكاملي المشار إليه في هامش الصفحة (63). (المترجم)

بعـد تـسعة أسـابيع أن الطالـب بحاجـة فعـلاً ليتـدرب في قنـاة F-sharp[1]. إنّ معلمـي الموسيقى يقيّمون أداء طلابهم على نحو مستمر، ويتوقفون متى مـا لـزم الأمـر ليوجهـوا الطلاب ويستخدموا مباشـرة التغذيـة الراجعـة لتحسين أدائهـم، وقـد أشـارت لوسي كالكنز(Lucy Calkins) (1994) في بحثها حول حصص الكتابة عند طلاب من مختلـف الأعمار إلى أهمية التقييم البنائي والتغذية الراجعة الفورية.

إن ما هو مهم للمكاسب القصيرة الأمد هو أن تكون الأهداف ذات معنى يمكـن تحقيقها، وتوفر تغذية راجعة فورية تعزّز الممارسة الفاعلة وتحسّن تلك غير الفاعلة، ومن غير المكاسب القصيرة الأمد، لن ينجح التغيير في تحقيق مكاسبه الطويلة الأمد.

ميّز -على نحو بسيط وواضح- الممارسات الفاعلة خـلال الـسنة: أقامـت دائـرة التربية في ولاية كنيتيكت معرض 'العلوم للبالغين' عُرضت فيه بيانات تتعلق بالممارسات المهنية وبتحصيل الطلاب على (3) شاشات عرض، حيث ظهرت بيانات الطلاب علـى الشاشة اليسرى، وظهرت إجـراءات المعلمـين علـى الـشاشة الوسـطى، وعلـى الـشاشة اليمنى عرضت الاستدلالات والاستنتاجات، وفي السنة الماضية، قدمت أكثر من (200) مدرسة عروضاً في هذا المعرض. واستخدمت مؤسسة ستبسكاي[2] في سان فرانسيـسكو أسلوباً مشابهاً بهدف تحديد ممارسات القيادة لدى القـادة الفـاعلين الـذين حـازوا علـى منح، وبهدف توفير آلية مساءلة شديدة الوضوح تكون بمثابـة فرصـة للنمـو المهـني. وفي مقاطعة كلارك، في نيفادا، انغمس (81) فريقاً من المعلمين والإداريين في مـشاريع بحثيـة

---

[1] F-Sharp T.V. قناة تلفزيونية تعنى بتعليم الموسيقى وتنمية المواهب الموسيقية. (المترجم)

[2] مؤسسة ستبسكاي "Stupski Foundation": مؤسسة تُعنى بمساعدة الأطفال السود والفقراء في أمريكا، بتقديم الدعم للمعلمين لحفزهم على توجيه أولئك الأطفال لرفع معارفهم ومهاراتهم بما يضمن لهم الالتحاق بالجامعة والحصول على مهنة في المستقبل. (المترجم)

إجرائية[1] مُلتزمين بالشفافية في تبـادل النتـائج، ولم يعـرض هـؤلاء نتـائج التحـصيل في التقييمات البنائية فحسب، بل عرضوا أيـضاً الممارسـات المهنيـة المرتبطـة بهـذه النتـائج، فمثلاً وجد المعلم ميتشل جونسون أن الطلاب الذين اسـتخدموا أسـلوب كورنـل[2] في تسجيل الملاحظـات في أثنـاء الفـصل الأول ،حققـوا علامـات أعلـى في اختبـار وطـني للفيزياء تفوق مرتين علامات أولئك الذين لم يستخدموا ذلك الأسلوب.وهكذا فإن هذه العروض هي وثائق حيّة توفر نقطة ارتكاز يمكن تكرارها للاحتفاء بالممارسات الأفضل.

أكّد الفاعلية، وليس الأُلفة بالتغير

تفشل كثير من الجهـود التغييريـة لأن القـادة لا يقـدّرون دور الثقافـة الـسائدة في إضعاف التغيير، وينبغي -لمواجهة هذا التحدي الثقافي- إعداد القادة ليأخذوا بالممارسـة الفاعلة حتى وإن كان التغيير مبدئياً غير مـألوف. ومنـذ البدايـة يعلـم المعلمـون في كـل مدرسة أيّ التلاميذ يتهددهم خطـر الرسـوب في نهايـة الـسنة، ويعلمـون أنـه بالتـدخل الفوري وبمزيد من الوقت يمكن تجنب كثير من هذا الرسـوب، ومـن الإجـراءات الأقـل ألفة (شعبية) التي يمكن أن يتخذها أي معلـم أو قائـد مدرسـة تغـيير جـدول أو منهـاج طالب خلال السنة، فمن المريح أن ننتظر الرسـوب نهايـة الـسنة ثـم نقـوم بالممارسـات نفسها في السنة التالية آملين بنتائج مختلفة، وإذا كان الكشف عن مـدى تحقـق الأهـداف يرتبط بمجرد ألفتنا بها، فإن هذه الاستراتيجية محكوم عليها بالفشل، ذلك أن التغيير يمثل حتماً مخاطر وخسارة وخوفاً، وهذا الثالوث غير مرتبط أبداً بالألفة.

(1) البحث الإجرائي"Action Research" بحث نظامي يقوم به المعلمون، يراعي خطوات البحث العلمي المعروفة، بيد أنه يستهدف تحسين فاعلية المعلم وتطوير ممارساته.(المترجم)

[2] أسلوب كورنل في تسجيل الملاحظات"Cornell note taking" أسلوب ابتكـره ولتـر بـاوك "Walter Pauk"استاذ التربية في جامعة كورنيل في الخمسينات،يقوم على أن يقسم الطالب الصفحة إلى عمودين،ثم يسجل في أحدهما كلمة مفتاحية ما،ثم يدون في العمود المقابل ملاحظاته عن هذه الكلمة. (المترجم).

اجعل من التغيير حالة تفرض نفسها، حالة ذات قواعد أخلاقيـة أكثـر من كونها إذعاناً لسلطة خارجية:

إن القول: "نحن نقوم بهذا إذعانـاً لطلـب الولايـة أو لمتطلبـات فيدراليـة" لـن يـثير تعاطف طاقم المدرسة مع التغـيير، وعـوض ذكـر المتطلبـات الإداريـة، قـم بحـثّ طـاقم المدرسة على بذل قصارى جهدهم لتحقيق متطلبات مثل: "تنـوير الطـلاب حـق مـدني، وتعاون الطاقم هو أساس النزاهة، وبيئات التعلم تقوم على أُسس من الاحترام".

إنك لن تردم فجوة التغيير بمجرد التصريحات عن آخـر تغـيير، بـل سـتردمها مـن خلال المكاسب الفورية، وتمييز ما هو مجـدٍ، والتركيـز علـى الفاعليـة أكثـر مـن الألفـة، والتوجه نحو القيم التي تجعلنا في صلب عملنا المهني.

11

دولاب التوازن:

الحصول على مكاسب قصيرة الأمد للحفاظ على تغيير طويل الأمد

ما الذي يعنيه، لمدرستك، منع (1000) حالة من الرسوب في المساقات؟ للإداريين سيعني هذا أن (1000) من المساقات المُعادة ستكون ضمن برنامج الطلاب، وللمعلمين سيعني هذا أن مئات الطلاب سيُقبلون على التعلم بدافعية عالية، ولن يظلوا سلبيين محرومين من التشجيع، وللطلاب –وهو الأهم- سيعني هذا الأمر الإصرار والاستماع إلى التغذية الراجعة التي يوفرها المعلم، والعمل بجد على نحو مختلف، إنه يعني القول بثقة: "أنا طالب ناجح".

سننظر بإعجاب، في هذا الفصل- إلى مثل رسمته مدرسة ثانوية في انديابوليس، إذ نفذت حملة "لا للرسوب"، ثم إننا سنفحص أهمية ممارسات وضع العلامات مقترحين خطوات معينة تضمن أن تحدث هذه الممارسات تحسينات فاعلة طويلة الأمد، وأخيراً سنبيّن كيف أن منحى جديداً في سياسات مواظبة الطلاب على الحضور قد ينتج منافع دالّة.

استراتيجيات من مدرسة ثانوية نموذجية:

انغمس المعلمون والقادة في مدرسة بن ديفز(Ben Davis) الثانوية في إنديانابوليس في ولاية إنديانا، في حملة "لا للرسوب" في ربيع (2006)، وقلّصوا الرسوب في المساقات

إلى (1.006) حـالات مقارنـة مـع العـام الماضـي، وتخـدم هـذه المدرسـة (3.000)مـن الطـلاب المتبـاينين، إذ إن (43%) مـنهم مـن الأقليـات، و(9%) مـن متعلمـي اللغـة الإنجليزية[1]، و(45%) استحقوا وجبة غداء مخفّضة أو معفاة الثمن[2]، والحراك الطلابي وعدد الطلاب ذوي الدخل المتدني والطلاب الذين لغتهم الأم ليست الإنجليزية في حالة نمو. ويعمل معلمو هذه المدرسة بجد بالغ، لكنهم عانوا من خصائص الطلاب تلك قبـل أن تقلص المدرسة رسوب الطلاب، فما الاستراتيجيات التي عمد إليهـا المعلمـون وقـادة المدرسة لمنع (1000) حالة من الرسوب في هـذه المدرسـة؟ تبعـاً لمـدير المدرسـة جويـل ماكينّي، وُظّفت الاستراتيجيات السبع الآتية:

التدخل المبكر والمتكرر والحاسم: يقول ماكينّي: كُـل ثلاثـة أسـابيع علـى امتـداد السنة الدراسية، يعطينا المعلمون أسماء الطلاب الذين يتهددهم خطـر الرسـوب، فعلـى سبيل المثال، يلتقي المعلمون والمرشدون والإداريون مع الطلاب وأوليـاء أمـورهم حـال ظهور مشكلة، ففي بعض الأحيان يحتاج بعض الطـلاب مـساعدة في الواجبـات البيتيـة، وأحياناً يحتاج الـبعض الآخـر مـساعدة في أساسـيات القـراءة والكتابـة، في حـين يحتـاج آخرون إلى التشجيع والدعم والعمل الجماعي الـذي تـوفره الأنـشطة اللامنهاجيـة، لـذا تلعب حصص الموسـيقى والفـن والتكنولوجيـا والـبرامج المهنيـة دوراً بـارزاً في معالجـة حاجات الطلاب.

ولا ينتظر معلمو مدرسة بن ديفز حتى تتفاقم مشكلة في القراءة تقود إلى الرسوب في المساقات الدراسية، بل يحددون على نحو فوري المشكلة، إذ يتم تقويم الطلاب الجـدد في القراءة سواء انتظموا في الدراسـة في شـهر آب أم أي وقـت آخـر مـن الـسنة، وهـذا

[1] أي أن الإنجليزية ليست لغتهم الأم. (المترجم)

[2] نتيجة تدني دخلهم. (المترجم)

التقويم يأخذ أقل من نصف ساعة، ويساعد المرشدين فوراً على تحديد ما إذا كان الطالب يحتاج إلى مساعدة في القراءة.

الارتباط الشخصي بالطلاب المهددين بالرسوب: خلال الأسابيع الأولى من بدء كل فصل دراسي، يعرف معلمو مدرسة بن ديفز أيّ الطلاب الذين يتهددهم خطر الرسوب، ورغم أن مدرستهم كبيرة، إلا أنهم تعلموا كيف يفكرون على شكل جماعات صغيرة من معلمين أو مرشدين أو إدرايين ليلتقوا مع الطلاب فرادى ويبرموا معهم "عقود" تعلّم. ويلتقي الطلاب بشكل دوري مع المرشدين والمدربين الأكاديميين الذين يوفرون لهم الدعم والتوجيه، والأهم من هذا، أن هؤلاء الطلاب يدركون أن طاقم المدرسة يهتمون بهم كأفراد.

التواصل مع أولياء الأمور: لا تنتظر المدرسة الطالب حتى يرسب، وما أن يتضح لها أن طالباً ما عرضة للرسوب حتى تتواصل مع ولي أمره وتستدعيه، وترتب برنامجاً من اللقاءات الفردية معه للتخطيط للمزيد من دعم الطالب.

يوفر التدريس الخصوصي الذي يقوم به المعلمون والأقران مساعدة مباشرة للطلاب:

ينجح بعض الطلاب في التعامل مع ما يوفره الحاسوب من تقويم وتغذية راجعة، وهذا الأمر يُسعد المنطقة التعليمية، ولكن بعض الطلاب يحتاج إلى تفاعل شخصي مع المعلمين والمختصين والأقران، إذ لا يمكن للحاسوب أن يسد مسدّ هؤلاء الأشخاص. غير أن كثيراً من الطلاب وجدوا أن ما تقدمه بعض المواقع الإلكترونية التعلمية مثل (التعلم ذو الأفضلية)[1] الذي تستخدمه منطقة وايني تاونشوب التعليمية وغيره من

(1) يوفر موقع "التعلم ذو الأفضلية" Vantage Learning أدوات وخدمات تعلميّة ذات جودة عالية موجهة للطلاب من الصف الأول الأساسي وحتى المرحلة الثانوية. (المترجم)

المواقع كان ذا أثـر فاعـل، وهـذا مـا دعـاه د. جـف هـوارد(Jeff Howard) مـن معهـد الفاعلية[1] بـ"أثر النينتندو" حيث يستجيب الطلاب للتغذية الراجعة التي توفرها الألعاب الإلكترونية لأن هذه التغذية فورية ودقيقة وتدريجية، ويـصر الطـلاب علـى لعـب هـذه الألعاب لا لأنهم يتلقون تحفيزا مؤيداً لهم، بل لأنهم يتلقون تغذية راجعة غاية في الدقـة والأمانة، وعنـدما يحـصل الطـلاب علـى نقطـة مـن نقطـتين في مقالـة ترصـد علامتهـا إلكترونياً، فإنهم يتحمسون إلى كتابـة مقالـة أخـرى منقّحـة، كمـا يحـدث معهـم عنـدما يُهزمون في لعبـة النينتنـدو ويطلـب إلـيهم "الانتقـال إلى المستوى التـالي" ولا ينبغـي أن يُستبدل المعلمون بما تقوم به هذه الألعـاب، وإنمـا يمكـن للقـادة التربـويين تفعيـل وقـت المعلمين من خلال استخدام التكنولوجيا أقصى ما يمكن.

تسيير خيارات الطـلاب بتـدخلات حاسمـة في المنهـاج:رغـم أن تقـدير المـربين للطلاب ولأولياء أمورهم جلـيّ في هـذه المدرسـة، إلا أنهـا وضـعت في المقدمـة شـعاراً متجذراً هو أن المتخصصين مسؤولون عن المنهاج، ويصر المدير مـاكينّي علـى القـول إن "الطلاب متاح أمامهم جملة من الخيارات، ولكننا لن نتركهم ليختاروا الرسوب"، لذا يغيّـر الإداريون برامج الطلاب في منتصف الفصل الدراسي، إذا كـان ذلـك ضـرورياً، لتـوفير تدريس إضافي أو تدخل أو مساعدة لمن يحتاج منهم.

المساعدة داخل المدرسة: كثير مـن طـلاب المـدارس الثانويـة يعملـون، وبعـضهم يعيش وحيداً أو يكون والداه مـشغولَيْن أو منهكـيْن نهايـة اليـوم، وحتـى عنـدما يلتـزم الوالدان بتعليم أطفالهم، فـإن طـلاب المـدارس الثانويـة مـع الـزمن يـصنعون بأنفـسهم خياراتهم حول الواجبات البيتية والالتزام والتخطيط والمتابعة، لذا فإن مدرسة بـن ديفـز

---

[1] مركز الفاعلية Efficay Institute مركز يُعنى بإطلاق القدرات العقلية للأطفال وإثبات حقهم في التعلم، ولا سيما من هم من إثنيات مختلفة، كما أن جزءاً من رسالة المركز موجه نحو تنمية المعلمـين مهنيـاً. (المترجم)

لا تعتمد فقط على برامج ما بعد المدرسة أو برامج الصيف للتدخل في الطلاب المهددين بالرسوب، بل إنها توفر تدخلاً ودعماً بشكل يومي.

أنظمة وضع العلامات المحسّنة: يعد طاقم مدرسة بن ديفز ضليعاً في الأبحاث المتعلقة بإمداد التلاميذ بالتغذية الراجعة، ووضع العلامات والدافعية. وقد قدم كل من توم غوسكي(Tom Guskey) (2002)، وتوم غوسكي(Tom Guskey) وجين بيلي (Jane Bailey)(2001)، وبوب مارزانو(Bob Marzano)(2000)، بالإضافة لي أنا (Reeves,2004a)، دلائل عديدة على أن أنظمة وضع العلامات تعد فاعلة فقط عندما تكون دقيقة ونزيهة ووقتية، وقد أظهر معلمو مدرسة بن ديفز عقم الركون إلى المتوسطات الحسابية، وعقم وضع الطالب في صف ضعيف كعقوبة له، ومن منطلق فهمهم لمرونة الطالب، فإنهم يعون أن المهم هو: ليس كيف يبدأ الطالب فصلاً دراسياً بل كيف ينهيه.

وتنفرد منطقة وايني تاونشوب التعليمية في إصلاح سياساتها المتعلقة بوضع العلامات، فعلى سبيل المثال تنص سياسة المدارس المتوسطة في مقاطعة دوغلاس في كولورادو، على أن يكون للصفوف المتقدمة وزن أكبر من الصفوف الدنيا. إن عدداً كبيراً من المدارس يفاضل بين الإتقان الأكاديمي وعادات العمل[1]، لأن هذه المدارس تدرك ما يعرفه كل معلم: يمكن أن يكون الطلاب بارعين في الرياضيات وضعافاً في عادات العمل، وقد يكونون اجتماعيين مذعنين مبتهجين، ولكنهم ضعاف في الرياضيات.

(1) "عادات العمل" work habits، جملة من المهارات التي يُحفز الطلاب على امتلاكها كالمسؤولية وإدارة الذات وربط الخيار بالأهداف والعمل بروح الفريق... (المترجم)

إن الأدبيات المتعلقة بإصلاح المدارس الثانوية تعج بالمزاعم المبالغ بها، وبالحماسة اللاهثة حتى النفس الأخير، ولكن على العكس من ذلك، فإن التربويين في مدرسة بن ديفز، وغيرها العديد من المدارس، يعمدون معاً إلى برامج مستندة إلى نتائج البحث، وإلى العمل الجاد، والإصرار على أن لا ينزلق طالب نحو الإخفاق، وكما قال المدير ماكينّي فإن هذا مجدٍ.

أهمية ممارسات وضع العلامات

لعل في وصف مدرسة بن ديفز شهادة على أن تغيير أنظمة وضع العلامات استراتيجية رئيسة في الإصلاح، والحقيقة أنك إذا أردت القيام بتغيير واحد فقط لتقليص معدلات الرسوب بشكل فوري، فإن منطلقك في هذا سيكون من خلال تغيير ممارسات وضع العلامات، كيف أتأكد من ذلك؟ قم بهذه التجربة في اجتماع المدرسة القادم: اطلب من زملائك أن يحسبوا العلامة النهائية لطالب نال العلامات الآتية خلال فصل دراسي: (جـ)، (جـ)، (غير مكتمل)، (د)، (جـ)، (ب)، (غير مكتمل)، (غير مكتمل)، (ب)، (أ)، لقد قمتُ بهذه التجربة مع آلاف المعلمين والإداريين في الولايات المتحدة وكندا وأستراليا والأرجنتين، وفي كلة مرة وجدت النتائج نفسها: تتراوح العلامات النهائية دائماً بين (هـ) و (أ).

وكما يتضح من هذه التجربة، فإن الفرق بين الرسوب وحفر اسم الطالب على لوحة الشرف يعتمد عادة على سياسات المعلم في وضع العلامات، ومن أجل تقليص معدل الرسوب، فإن المدرسة لا تحتاج منهاجاً جديداً ولا مديراً جديداً، ولا معلماً جديداً، ولا تكنولوجيا جديدة، إنها تحتاج، فحسب، نظامًا أفضل في وضع العلامات.

وضع العلامات الفعال مقابل وضع العلامات غير الفعال

أن نتائج تجربتي ليست مفاجئة، فقد لخص غوسكي(Guskey) وبيلي(Bailey) (2001) ومارزانو(Marzano) (2000) عشرات الأبحاث وخرجوا بالنتائج نفسها، ولا تؤثر المعرفة العلمية ولا الفطرة في سياسات وضع العلامات في العديد من المدارس، إذ تختلف ممارسات المعلمين في هذا الشأن على صعيد المدرسة الواحدة، والأسوأ من هذا أن الممارسات التي يحث عليها البحث المتعلق بهذا الشأن نادراً ما يؤخذ بها.

فنحن نعلم، على سبيل المثال، أن أكثر ممارسات وضع العلامات فاعلية توفر تغذية راجعة دقيقة ووقتية، وأنها تُصمم لتحسين أداء الطلاب (Marzano, 2000, 2007; O'Connor, 2007)، وفي أفضل الصفوف، تعد العلامات نوعاً واحداً من أنواع عديدة للتغذية الراجعة التي تقدم للطلاب، فمعلمو الموسيقى ومدربو الرياضة يقدّمون على نحو روتيني تغذية راجعة وفيرة للطلاب، وقلّما يربطون العلامة بالتغذية الراجعة. وفي حصص الكتابة يعمد المعلمون – عوض تقويم آخر عمل للطالب- إلى تزويد الطلاب بتغذية راجعة حول تعبيراتهم وتماسك موضوعاتهم الكتابية بما يحسّن من كتاباتهم الأولية، وفي الفنون البصرية، والرسم، وفنون الطهو، وبرمجة الحاسوب يفسح المعلمون المجال أمام طلابهم ليُوجدوا ملفات تقويمية يظهرون فيها أفضل أعمالهم، وهم يعون أن الأخطاء التي ارتكبوها في المساق خلال الفصل الدراسي لم تكن إخفاقات وإنما هي دروس تعلموها على طريق النجاح. وفي هذه الحالات كلها، لا يعني الإخفاق الحصول على علامة "هـ" بل هو درس متعلّم، ولا ينبغي أن يحسب في العلامة النهائية عند نهاية الفصل.

وقارن تلك الممارسات الفاعلة بما هو شائع من سياسات غير فاعلة يمكن تسميتها بـ "السامّة". وأول الأمثلة الدالة على هذه السياسات غير الفاعلة هو استخدام "الأصفار"

كعلامة للعمل غير المسلَّم (الذي لم يقدّمه الطالب)، فرغم أن استخدام العلامات كعقاب ليس مجدياً (Guskey, 2000)، ورغم أن استخدام (الصفر) يحدث خللاً حسابياً على مقياس مكون من (100) نقطة، إلا أن الكثير من المعلمين –وعلى نحو روتيني– يأخذون بهذه السياسة معتقدين خطأً أنها تحسّن أداء الطلاب. وفي التجربة التي ذكرناها قبل قليل التي حسب فيها المعلمون العلامات النهائية وتراوحت من "أ" إلى "هـ"، تُمثِّل العلامة "هـ" دائماً "صفراً" يوضع للعمل غير المسلَّم، ويرى المدافعون عن استخدام علامة "الصفر" أن الطلاب الذين يهزأون من سلطة المدرسة، ويخفقون في تسليم أعمالهم في موعدها يستحقون تبعات ما عملوا، وهذا صحيح ولكن التبعات الأنسب ليست وضع الصفر بل القيام بالعمل.

إن المدارس التي تقوم بتقليص معدلات الرسوب على نحو ملحوظ لا تهمل الواجبات البيتية، لكنها تدرك –كما قال لي مديري مرة– إن كلمة الواجبات البيتية قد تكون (وقد لا تكون) على علاقة بكلمة البيت. إن جزءاً من سياسة وضع العلامات الفاعلة تتمثل في أن تكون تبعات عدم تسليم العمل ذات معنى ودلالة، كأن يطلب من الطلاب إكمال العمل قبل بدء اليوم المدرسي أو في أثنائه أو بعده، أو خلال فترات الدراسة، على موائد الغداء الهادئة، أو في أي مكان آخر، فالتسليم بأن كل طالب يجد في بيته بيئةً تساعد على حل الواجبات البيتية ليس صحيحاً لدى العديد من المدارس.

والمثال الآخر الدال على السياسة غير الفاعلة في وضع العلامات هو استخدام الوسط الحسابي لجميع العلامات خلال الفصل الدراسي، وينهض هذا الاستخدام على افتراض مسلّم به يقول إن التعلم بداية الفصل الدراسي والتعلم نهايته لهما الأهمية نفسها (Marzano, 2000; O'Connor, 2007)، إذ يجدر أن نلاحظ أن المعلمين والإداريين الذين درسوا عندي مساقات تخرج، يصرون بشكل روتيني أن يتم تقويمهم في

ضوء فهمهم في نهاية الفصل، وليس من خلال الوسط الحسابي لأعمالهم على مدار الفصل.

والمثال الثالث هو استخدام "قاتل الفصل الدراسي": أي أن يقوم الطالب على شكل فردي بمشروع أو اختبار، عمل مخبري، أو إعداد ورقة أو أي تعيينات مما تغوي الطلاب أو ينهكهم، وتضع هذه الممارسة (18) أسبوعاً من عمل الطالب على حافة الخطر اعتماداً على مشروع يمكن إنجازه في (4) أسابيع من الفصل.

وقد أخذ عدد قليل (ولكنه متنام) من المدارس على عاتقها خططاً شاملة لسياسات وضع العلامات الفاعلة (كما فعلت مثلاً المدارس في منطقة غراند آيلاند التعليمية في نبراسكا، التي تجد سياستها المطورة على الموقع http://wikiassessment.editme.com/files/GradingandReporting/G%26R%, 20,Guiding%20Docs.pdf

ولكن حتى المناطق التعليمية التي حاولت الشروع بسياسات فاعلة في وضع العلامات، لم يأت تنفيذها هذه السياسات على نحو متناغم، ويبدو أن وضع العلامات هو هامش الحرية الأخير المتروك للمعلم. وقادة المدارس وأفراد المجتمع المحلي الذين ينقمون على حكّام الألعاب الرياضية الذين لا يظهرون تجانساً في أحكامهم، يستمرون في التغاضي عن حالات عدم التجانس التي لها آثار مدمرة في تحصيل الطلاب.

وضع العلامات العالي الخطورة

قدّرت منظمة أليانس للتربية المتميّزة[1] الكلفة السنوية لحالات الرسوب في المدارس الثانوية بما يزيد عن (330) مليار دولار ("An Economic Case", 2007)، وبعض هذه الحالات مرده، بلا شك، تغيب الطلاب المتكرر وضعف أدائهم، ولكن كما

[1] منظمة أليانس للتربية المتميزة "The Alliance of Excellent Education" منظمة بحثية معنيّة بوضع سياسات تستهدف تحسين أوضاع المدارس الثانوية في أمريكا. (المترجم)

أظهرت التجربة التي ذُكرت في هذا الفصل، تعزى الكثير من تلك الحالات إلى اختلاف المعلمين في سياسات وضع العلامات.

قم بتجربة أخرى: اختر (30) حالة رسوب في المساقات من الفصل الدراسي الأخير، وحدد سبب الرسوب، ستجد أن ثمة سببين شائعين هما عدم تسليم الواجبات البيتية، والأداء الضعيف في الأعمال الفردية مثل ورقة بحثية أو عمل مخبري أو مشروع. ما الذي يعنيه لمدرستك إذا استطعت تقليص عدد علامات الرسوب الناتجة فقط عن الواجبات البيتية غير المكتملة؟

إن مخاطر ممارسات وضع العلامات ليست محصورة برسوب الطالب، فعندما تتحسن هذه الممارسات فإنه يتحسن معها الانضباط والأخلاقيات، فمثلاً، وكما أشير سابقاً، حققت مدرسة بن ديفز الثانوية تقليصاً ملحوظاً في رسوب الطلاب عندما ركزت على تحسين التغذية الراجعة والتدخلات التي تقدمها للطلاب (Reeves, 2006a)، وقد صرح قريباً المدير جويل ماكينّي أن نجاح هذه المدرسة المتحدية لم ينتهِ عند تقليص رسوب الصف التاسع والصف العاشر، فمع حلول خريف (2007)، زاد تسجيل الطلاب في مساقات القبول المتقدمة[1] بنسبة (32%)، وانخفضت حرمانات الطلاب إلى (67%)، وزادت فرص اختيار الموسيقى والفن والتكنولوجيا (كمساقات اختيارية)، وقل ضعف الصفوف بشكل دال، وتحسن -بشكل ملحوظ- أخلاقيات المعلمين والمناخ المدرسي، واستمر معدل الرسوب بالانحسار (اتصال مع المدير، 5 ديسمبر، 2007). وهكذا، ما إنْ باشرت المدرسة بخطوات لتقليص الرسوب، حتى تحققت جملة من الأشياء المحبّذة.

[1] مساقات القبول "placement"، مساقات ذات مستوى متقدم تطرحها المدارس الثانوية ويُقبل فيها الطلاب المتفوقون. (المترجم).

الخطوات الواجب اتباعها

رغم أن تغيير أنظمة وضع العلامات مَهَمّة قيادية صعبة، إلا أنها تستحق العناء لما تجلبه من منافع، وتحجبه من مخاطر.

أولاً، جد إحساساً بأن تغيير هذه الأنظمـة حاجـة ملحـة، وميّـز الكلفـة الحقيقيـة لممارسات وضـع العلامـات غـير المتناسـقة، واسـأل الـسؤال الآتـي: كـم مـن حـالات الرسوب ستتجنبها هذا الفصل في حال قمنا بتحسين ممارساتنا في وضع العلامات؟

ثانياً، حدد القادة المعلمين الذين يقومـون أصـلاً بتحـسين الممارسـات، إذ سـتجد معلمين في مدرسـتك بيّنـوا مـساوئ اسـتخدام المتوسـطات الحـسابية (Guskey, 2000) ووضع علامة صفر على مقياس مكون مـن 100 نقطـة (Reeves, 3004d)، وأوجـدوا فرصاً ذات معنى للتغذية الراجعة الصحيحة عوض وضع العلامات (Marzano, 2000; O'Connor, 2007)، ثم أقمْ منتدىً يتشارك فيه هؤلاء المعلمون برؤاهم مع زملائهم بغية تطوير ممارسات محسّنة.

ثالثاً، اعمد إلى الحقائق والدلائل التي تسوّغ صنع القرار، ففي نهاية اليـوم، ينبغـي أن تكون خياراتك تجاه الممارسات التدريسية مبنية على دلائل لا على آراء، فعلى سـبيل المثال، يعتقد كثير من الناس أن إعطاء علامات متدنيـة كعقـاب ممارسـة فاعلـة، غـير أن غوسكي (Guskey) (2000) جمع دلائل (90) سنة مضت أشارت إلى خلاف ذلك.

رابعاً، طمئن أولياء الأمور والطلاب والمعلمين أن ثمة أشياء معينـة لـن تـتغير، إذ سيظل الطلاب يتلقون علامات بالحروف، وشهادات وسجلات شـرف، وخطـط تعلـيم تفريدية وكل شيء مما يعدونه جزءاً من نظام العلامات، بينما مـا هـم في غنـى عنـه هـو سياسات وضع العلامات غير العقلانية التي تعطي الطلاب علامات مختلفة إلى حد كـبير رغم قيامهم بالعمل نفسه.

إن منافع السياسات الفاعلة في وضع العلامات ليست محصورة في تقليـص معـدل الرسوب، رغم أن هذا وحده كافٍ لتبرير التغيير، فعندما تقل حالات رسوب الطـلاب، تتحسن سلوكاتهم، وتتحسن المنظومة الأخلاقية في المدرسة، وتتقلص المصادر المخصصة للمساقات العلاجية والمساقات المُعادة، وتزداد المصادر المخصصة للمـساقات الاختياريـة والمتقدمة. متى كانت آخر مرة حقق فيها تغيير ما في مدرستك هذا كلَّه؟

تحسين حضور الطلاب

يقول الفيلسوف التربوي يوغي بيرّا[1] ما معنـاه "أن حـضور الطـلاب إلى المدرسـة يشكل (90%) من اللعبة، والجزء المتبقي عقلي أو ذهني". وتـشير نتـائج البحـوث إلى أن الحضور يرتبط بـشكل قـوي بتحـصيل الطـلاب (Johnson, 2000)، ويقلـص التـسرب بنسبة (95%) إلى (85%) فرصَ الطلاب –إلى النصف– في اجتياز اختبارات الولاية في القراءة والكتابة. نتيجة لهذا، فإن لدى العديد من المدارس سياسات قاسـية تجـاه التغيـب غير المبرر، تتمثل بعدم قبول الواجبات البيتية غير المسلّمة، وعدم إعادة الاختبـارات لمـن تغيب عنها، وغيرها من الجزاءات التي تُتخذ لحفز الطلاب على الحضور إلى المدرسة، بيد أن المشكلة هي أن هذه الجزاءات ثبت سلبيتها، إذ لم تحدّ مـن ضـعف الطـلاب ولا مـن تغيّبهم. ورغم أن قادة المدارس يزيدون من الجزاءات الموجهة للطـلاب المتغيـبين، إلا أن بحثاً قام به دانيس بيترسون، مـدير تعليم مـدارس مينيتونكـا في مينيـسوتا، مـع زملائـه، يقترح بديلاً أفضل: فصل العلامة عن الحضور.

[1] الحقيقة أن يوغي بيرّا "Yogi Berra" ليس فيلسوفاً تربوياً، بل هو أشهر لاعبي البيسبول الأمـريكيين، ولكنه قام بإعداد قائمة طويلة جداً لاقتباسات من كتّاب وساسة وفنانين وتربويين، وكانـت العبـارة التـي أخذها المؤلف من ضمن هذه الاقتباسات. (المترجم).

مغالطة كُن قاسياً

عبّر جف إريكسون، مساعد مدير مدرسة مينيتونكا الثانوية، عن منطق سياسات العديد من المدارس قائلاً: "تطلبت سياسة الحضور السابقة تخفيض علامة الطالب في الفصل الدراسي بعد ثلاثة غيابات، وبعد كل غياب غير مبرر يتبعها، وكذلك يتسبب ضعف الطالب أو بطؤه في تدني علامته، إن الطريقة التي يتم التفكير فيها هي: إذا لم تواظب على الحضور في الوقت المحدد، فإني سأنسف علامتك، وإذا سلّمت هذا الواجب متأخراً يوماً عن موعده فلن تتلقى شيئاً، وإذا لم تحضر يوم الاختبار فستعدّ راسباً، ويضيف إريكسون: "منطقياً، قد يعتقد أحد أن التهديد بعلامة متدنية سيجدي، ولكنه -على أية حال- لا يقود إلى النتائج التي نتمناها" (اتصال شخصي، 12 آذار، 2008).

وعندما تنخرط المنطقة التعليمية في سياسة تغييرية واضحة بغية فصل التغيّب غير المبرر عن العلامات، فإن ثمة تنبؤات واسعة بأن الحضور سيكتمل ولا سيما إذا احتُرمت سلطة المدرسة، فما الذي يمكن أن يفعله الطلاب إذا ما أصبحوا غير خائفين من استخدام العلامات كعقاب على السلوك السيء؟

إيجاد التبعات الصحيحة

إن سر نجاح مدرسة مينيتونكا لم يكن إلغاء تبعات التغيب والضعف لدى الطلاب، بل إيجاد التبعات الصحيحة، فمثلاً، عوض إعطاء الطالب علامة متدنية أو صفراً لعدم تسليمه عملاً ما، يمكن أن يتوقع الطلاب الذين تغيبوا عن حصة واحدة، أن تتم مكالمة والديْهم هاتفياً (أو من خلال البريد الإلكتروني إن أمكن) في أقل من ساعات على تغيبهم، وفي أقل من (36) ساعة، سيلتقى الطلاب مع طاقم المدرسة ليبرروا لهم سبب تغيبهم. عدا ذلك، فإن كل غياب غير مبرر سيتمخض عنه حجز

الطلاب بعد انتهاء اليوم الدراسي، يقول أحد طلاب هذه المدرسة في هذا الصدد: "ما هذا؟ في السنة الماضية كنت أتغيب من غير مساءلة، ولكن هذه السنة، تغيبت مرة واحدة فزُجَّ بي في سقيفةٍ لتخزين الحطب في المدرسة".

إن من هم خارج الحياة المدرسية قد يرون فصل العلامة عن التغيب تبِعةً مخفضة، لكن الطلاب توصلوا إلى استنتاج مغاير.

النتائج: حضور أفضل

كان مجتمع الطلاب وطاقم المدرسة في مدرسة مينيتونكا يتسم بالثبات في العام الدراسي (2007/ 2008)، والتغييران الكبيران الوحيدان تمثلا في سياسات وضع العلامات وحضور الطلاب، لذا فإن من المرجح أن التغييرات التي حدثت في حضور الطلاب وفي أدائهم الأكاديمي لم تكن نتيجة تدفق طلاب مثاليين إلى المدرسة، بل هي نتيجة تغيّر سياسة المنطقة التعليمية، فبعد اتباع السياسة الجديدة، انخفضت الغيابات غير المبررة بنسبة (42%)، وانخفضت إشعارات التأديب بنسبة (64%)، وحالات الحرمان بنسبة (37%).

وتنسجم هذه النتائج –بشكل ملفت– مع حالة مدرسة بن ديفز في انديانا، ولا شك أن حالة هذه المدرسة معقدة، وأي تقويم نزيه –في بحث تربوي– سيخلص إلا أنها تواجه تحديات متعددة: التدريس، والقيادة، والسياسة، والخصائص الديموغرافية وكلها تجتمع لتؤثر في نتائج الطلاب. ورغم كثرة المتغيرات في "المعادلة الصعبة" لتحسين تحصيل الطلاب، إلا أن ثمة حقيقة متسقة هي: عندما تتحسن سياسات وضع العلامات، فإن تحصيل الطلاب يزداد وتتحسن سلوكاتهم على نحو ملفت.

من الدلائل إلى رسم السياسات

سياسات وضع العلامات وحضور الطلاب قضايا عاطفية كما ذكر ذلك عشرات الأفراد عندما راسلتهم في هذا الشأن، وقد عبرت هذه المراسلات المعمقة بشكل عام عن فكرتين شائعتين، فقد عبر قليل منهم عن أفكار مثل: "لقد فصلنا بين العلامة وسلوك الطالب، وكان هذا ناجحاً، غير أن الغالبية شككوا في هذا قائلين: "أعتقد أن ما قلته صحيح (أي فصل العلامة عن السلوك) ولكن زملائي لا يكترثون بفكرة تغيير ممارسات وضع العلامة"، وهكذا فإننا أمام وضع تمثّل بـ: (1) نواجه تحدياً منتشراً حول تغيب الطلاب ورسوبهم، (2) لدينا دليل على أن السياسات الحالية في وضع العلامات جزء من هذه المشكلة، (3) لدينا دليل منذ بدايات القرن العشرين وحتى يومنا هذا على أن السياسات البديلة لوضع العلامات يمكن أن تكون فاعلة.

ولكن كيف نتعامل مع مقاومة الإصلاح؟ لقد خلصت إلى أن "حروب" وضع العلامات الحالية لا تختلف عن الحجج العنيفة التي سادت الخمسينات والستينات حول العقاب البدني في المدارس، وترى البحوث أن العقاب البدني يؤيد استخدام القوة، لذا ينتج عنه العنف والتسرب بدلاً من الطاعة والإذعان. ومع ذلك، اعتقد الكثيرون جازمين أن العقاب البدني، من خلال الضرب بالعصا، كان الأسلوب الوحيد الفعال لحفز الطالب.

ولكن خلال سنوات قليلة اختفى العقاب البدني من المدارس، لا لقناعة الآخذين به بما تقوله البحوث المعنية، بل لأن قادة شجعان اتخذوا قرارات جريئة ليتوالد جيل كامل من الطلاب، بما فيهم كل قارئ لهذا الكتاب، لا يُحفزون من خلال العصا أو اليد أو السوط. إنك إذا لم تستهل تحسين سياسات وضع العلامات بجد، فإنك ستكون آخر من يتغيّر، وإذا ما أردت أن تضطلع بالمخاطر التي اضطلع بها القادة في مدرستي بن ديفز

ومينيتونكا، فإن عليك أن تحتمل النقد والشك، على الأقل إلى أن تأخذ مدرستك بالحضور والتحصيل والضبط الحسَّن.

الضرورات: التدريس، والقيادة، والوقت، والتغذية الراجعة

يواجه القادة التربويون عدداً كبيراً مربكاً من التوصيات والبرامج والبدائل، ونحن نعرف أن الاستجابة لتنفيذ تغيرات عديدة في الآن نفسه ستكون غير فاعلة.

إذن، فمن أين نبدأ؟ ما القضايا الأكثر أهمية التي ينبغي أن يتناولها القادة التربويون؟ يشير البحث والخبرة العملية إلى أربع قضايا رئيسة: التدريس، والقيادة، والوقت، والتغذية الراجعة. والتدريس هو العنصر الأكثر أهمية، فلا البرامج ولا المناهج ولا التقويمات ولا الجهود الإدارية يمكن أن تغني عن فاعلية التدريس بعدّه الرقم (1) من حيث التأثير في تحصيل الطلاب، وعندما تزعم المدارس أنها ملتزمة برفع التحصيل، لكنها، تنكر باستمرار حاجة طلابها الضعاف إلى فاعلية معلميهم، فإن هذه السياسة تقوّض مزاعمها تلك.

ثانياً، القيادة مسألة هامة، ولِما للتدريس من أهمية في تحسين نتائج الطلاب، فإن كثيراً من المعلمين يعملون بجد، مثابرين –على نحو بطولي- ليواجهوا أمورا غير عادية، ورغم هذا لا تشير طبيعتهم الاستثنائية بوضوح إلى أنهم يمكن أن يصبحوا معياراً أو نموذجاً للتحسين يقتدى به. وتتمثل إحدى أهم المهمات الرئيسة للقيادة في جعل ما هو غير عادي اليوم ذا أولوية في الغد، ولاحظ أني لا أدعو إلى أخذ ما هو غير عادي وجعله عادياً، فهذا نموذج لا يدوم أيضاً، ولا يرتضيه زملاؤنا في الغرف الصفية، إذ لا يرغب أحدهم – عاطفياً- في الوقوف أمام طلابه ليقول: "صباح الخير، كم أنا سعيد لأنكم تبدون عاديين اليوم". وينبغي للقادة المتعقلين أن يحددوا الممارسات الجيدة ويوثقوها ويعيدوا تكرارها، لتصبح مألوفة أكثر، من غير أن تُبتذل.

ثالثاً، يحتاج المعلمون الوقت، وهو -كما يحلـو لأصـحاب المنطـق القـول- شـرط قبلي، ولن يجدي المنهـاج أو البرنـامج أو التقـويم أو أي تـدخّل آخـر إذا لم يكـن لـدى المعلمين الوقت لتنفيذه، فإن لم يتيسر لهم الوقت الكافي فإن ما قيل يظـل مجـرد تلفيقـات من مكتب التعليم المركزي وليس وقائع يومية تشهدها الغرف الصفية. إن نتائج البحـث المتضمنة في هذا الكتاب وفي غيره واضحة: إنه إذا مـا أريـد مـن المعلمـين أن يبرعـوا في تدريس القراءة والكتابة والرياضيات، وفي تحليل البيانات، وفي التقـويم، وفي أي مـسعى آخر، فإن هذا كله منـوط بمـدى التـزام الإداريـين بتعـديل الجـداول الزمنيـة في المدرسـة ليوفروا الوقت الكافي للمعلمين للقيام بذلك.

والضرورة الرابعة والأخيرة هي التغذيـة الراجعـة، ويـذكرنا (Marzano, 2000, 2007) بأن التغذية الراجعة إحدى أهم الأدوات الفاعلة في تحسين نتائج الطلاب شريطة أن تكون دقيقة ووقتية وفاعلة. ويجدر بقـادة المـدارس تقـويم كـل تفاعـل بـين الطالـب والمعلم من خلال أدوات تبدأ بالأحاديث اليومية وتنتهي بالاختبارات، وأن يرصدوا هذا على بطاقة خاصة بكل طالب لتشكل البطاقات مجتمعة مظلة كـبرى للتغذيـة الراجعـة، وإذا افتقـرت هـذه الأدوات إلى الدقـة والتوقيـت المناسـب والفاعليـة، نكـون قـد قبلنـا بتقويض أحد أهم الإسهامات التي يستطيع القادة والمعلمون القيام بها لتحـسين تحـصيل الطلاب.

إن هذه الضرورات الأربع، وللأسف، من التحديات الصعبة التي لا يتـصدى لهـا القادة، وعندما أخبرني صانعو السياسات – في الأسـبوع الـذي أُخـذ فيـه هـذا الكتـاب للطباعة- أن هذه الضرورات "يصعب العمل بها"، وأن "طاقمنا وهيئة العمل غير جـاهزين للأخذ بها"، ساعتئذٍ أدركت أن هؤلاء هـم صـانعو الـسياسات الـذين يستـسلمون أمـام الصعاب التي تواجه التغيير. ومن المؤكد أن صانعي الـسياسات هـؤلاء عنـدما يقولـون: "نريد أن نصنع تقدماً، ونحن ملتزمون بالتغيير"، فإن هذا مكر وخداع، إذ يُتْبعون مـا قـالوه

بالقول: "مـا دام هـذا التغـيير لا يطـال التـدريس والقيـادة والوقـت والتغذيـة الراجعـة". وبإيجاز، أؤكد أنه يمكن لخطة من صـفحة واحـدة أن تعـالج هـذه العناصـر الـضرورية، ويمكن أن تحقق الإنجازات الكبيرة التي حققتهـا المدرسـتان المـذكورتان في هـذا الفـصل، بينما إذا كان لديك خطة من (300) صـفحة، ولكنـك لم تقـم بتغـييرات ذات معنـى في التدريس والقيادة والوقت والتغذية الراجعة، فإن النتيجة عبثية لا ريب.

12

بناء دعم المنتفعين

الأكاديميات والفنون

يضع القادة الأولويات، ومع كثرة الطلب على المصادر المحدودة في المدرسة وعلى أوقات التدريس، فإن واحداً من أكثر الأعمال ضرورة أمام قائد مدرسة ما هو تخصيص هذه المصادر المحدودة على نحو يحقق نجاح الطلاب إلى حد أقصى. وفي بعض المدارس، يتطلب رفع علامات الطلاب في الاختبارات أن يضحّي الإداريون ببعض المباحث التي يرونها غير ذات صلة كالموسيقى والفن من أجل توفير الوقت والمصادر الضرورية للنجاح في القراءة والكتابة والرياضيات.

والجدل بطبيعته مثير للنزاع، حتى وإنْ كان تربوياً مستنداً إلى معايير صارمة. ويرى مناصرو المباحث الأكاديمية أن افتقار الطلاب للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة لن تعوضه دروس الموسيقى والفن التي لن تسعف الطالب في الحصول على فرصة عمل، ولا في تحقيق فاعليته الذاتية، بل إن هذه الدروس لن توفر فرصاً أساسية للطلاب المتدني الأداء من الفقراء وأفراد الأقليات العرقية، ويرى هؤلاء أن العدالة الاجتماعية تتطلب تخصيص وقت أطول للمباحث الأكاديمية. من جهة أخرى يرى مناصرو الفنون بحماسة مشابهة أن النظام التربوي الذي يوفر للطلاب الأقوياء، دون الضعاف، الإحساس بجمال الفنون والتفاعل والاستمتاع بها نظام جائر، فعندما يعطى

الطلاب ذوو المهارات القرائية العالية منهاجاً منوعاً، ويعطى أولئك ذوو المهارات المتدنية تمرينات غير نهائية في القراءة والرياضيات، فإن المدرسة ساعتئذٍ ترسخ التمـايز العرقـي والاقتصادي.

ثنائية مغلوطة

يشكل الجانبان كلاهما حالة مُلزِمـة، بيـد أن ثمـة مـا يـشير إلى أن الاختيـار بـين المهارات الأكاديمية والفنون يمثل ثنائية مغلوطة، ولا ينبغي أن تحسب كل لحظـة تخـصص للموسيقى أو الفن على أنها لحظة نـضحّي بهـا بالمباحـث الأكاديميـة كـالقراءة والكتابـة والرياضيات، ذلك أن حصص الفنون الجميلة التي تعطى على نحو رائع لا تحفز الطلاب فحسب، بل ترتبط بشكل مباشرة بمدى نجاحهم في المباحث الأكاديمية.

دعنا نأخذ شيئاً يتفق عليه المربون جميعاً في كل مجال: عندما يكون الطالب ضـعيفاً جداً في مهارات القراءة والكتابة والرياضيات، فلن يكفيه البرامج الصيفية والبرامج الـتي تعقد بعد انتهاء الدوام المدرسي، فالطلاب يحتاجون وقتاً أطول في أثناء اليـوم الدراسـي، وخاصة لتطوير مهاراتهم في القراءة والكتابة (Reeves, 2004a)، وكلمـا انتظرنـا أطـول لنتدخل بفاعلية لسدّ حاجات الطالب من المهـارات القرائيـة والكتابيـة، سـاءت الأمـور أكثر. إن طالب الصف الثامن الذي يقل مستواه في القراءة عن مستوى صفه من المـرجح (بنسبة 85%) أن يظل مستواه في القراءة متدنياً خلال المرحلة الثانوية كلها. (Cappella & Weinstein, 2001). لذا ينبغـي علـى الأقـل أن يتفـق الطرفـان (مناصـرو المباحـث الأكاديمية ومناصرو الفنـون) علـى أن القـراءة والكتابـة ضـروريتان، وأنـه كلمـا أسـرع الطلاب الضعاف باللحاق بأقرانهم الأقوياء، كان ذلك أفضل للطـلاب وللمجتمـع. إن

فرصة الاستمتاع بالفنون طوال الحياة تعتمد -إلى درجة ما- على فرص الهروب من حياة الفقر والبطالة[1].

لكن ماذا عن الدلائل التي تشير إلى أن الفنون تدعم مهارات القراءة والكتابة والرياضيات؟ إن لدى كثير من المعلمين أدلة عن تطوير مهارات الرياضيات في حصص الموسيقى، أو عن تعلم المفردات من خلال استخدام الصور البصرية الحيّة في حصص الفن. وقد راجع بيترسن(Petersen) (2007) تقدم مدرسة ثومبسون في ألداين في تكساس، ومدرسة فيستر-أديسون المستقلة[2]، ومدرسة ابتدائية (حتى الصف السادس) في تشولا فيستا في كاليفورنيا، ومدرسة كلية إلم ستي الابتدائية، ومدرسة ابتدائية (حتى الصف الثامن) في نيو هيفن في كنيتيكت، فقد حظي كثير من طلاب هذه المدارس على وجبات غداء معفية أو مخفضة الأجر. ويضم مجتمع الطلاب في هذه المدارس نسبة جيدة من الطلاب ذوي الأقلية اللغوية والعرقية، ومع ذلك وجد بيترسن أن "تلك المدارس رتّبت أمورها لتحقق نتائج أفضل من خلال استخدام البيانات عن أداء الطلاب في مباحث القراءة والرياضيات والعلوم، كما أنها قدمت لطلابها منهاجاً يتضمن الفنون والموسيقى والتربية الرياضية" (ص420).

إن هذه الأمثلة ليست هي الوحيدة، فقد قام لاري هرت، وهو معلم فن حائز على جائزة انديانا لأفضل معلم للعام 1999، بتوظيف مكثف للكتابة غير القصصية[3] في حصص الفن، كما أن معلم الموسيقى في ماساشوسيتي، جان بولر، وجه طلابه إلى

---

[1] وهذه الفرص لن تتأتى إلا إذا أتقن الطلاب القراءة والكتابة والرياضيات. (المترجم).

[2] المدرسة المستقلة "Charter school" أو "Independent School" مدرسة تعطى دعماً مالياً وامتيازاً على غيرها من المدارس على أن تحقق إنجازات معينة تتعلق بإنجازات الطلاب وإلا رُفع الدعم والامتياز عنها. (المترجم).

[3] الكتابة غير القصصية Nonfiction Writing: الكتابة القائمة على أسلوب علمي حقائقي، كالمقالة والتقرير الصفحي والبحث العلمي... (المترجم)

كتابة تأملات حول ممارساتهم وأداءاتهم الموسيقية، وقد جسّد هذان المربيان قناعة طبيب الأطفال مل ليفن (Mel Levin)(2002) القائلة: "إن الكتابة هي أفضل أداء موسيقي يمكن للطفل أن يعزفه".

وثمة دلائل معاصرة أخرى تؤكد العلاقة المباشرة والمنظمة بين الخبرات الفنية والأداء القرائي والكتابي، فقد تحدث كينيدي(Kennedy)(2006) عن دراسة حديثة من متحف غوغنهايم قارنت طلاباً شاركوا بمشروع حول فنون المتحف بطلاب لم يشاركوا بهذا المشروع، قائلاً: "لقد خلصت هذه الدراسة إلى أن المشاركين في المشروع أظهروا أداءً أفضل (من الطلاب الذين لم يشاركوا) في ست من تصنيفات القراءة والكتابة والتفكير الناقد، بما في ذلك الوصف ووضع الفرضيات والاستدلال" (ص10). ويمكن للمعلمين في جميع أنحاء العالم الإفادة من الارتباط بالمتاحف من خلال الموقع www.EchoSpace.org الذي يربط المعلمين بمشاريع عديدة مثل مركز ألاسكا للتراث القومي، ومتحف peabody-Essex بمدينة سالم في ماساشوسيتي، ومتحف Bishop في هاواي، ورابطة الميسيسبي للهنود التشوكتاو[1] ، وغيرها الكثير.

ومن الأمثلة الملفتة للنظر عن فاعلية دمج الفنون بالمباحث الأكاديمية ما قامت به المعلمة المتمرّسة مورين كوبيلاند التي تدرّس مساقاً متقدماً عن تاريخ أوربا في مدرسة فورث مايرز الثانوية في مقاطعة لي بفلوريدا، فمن خلال عملها مع طلاب ذوي تباين عرقي واقتصادي غالبيتهم من طلبة السنة الثانية لا من الخريجين الذين يدرسون عادة المساقات المتقدمة، مكنت المعلمة كوبيلاند (80%) من طلابها من اجتياز اختبار هذا المساق المتقدم، وحصل (30%) منهم على الدرجة النهائية (5)، رغم أن العديد من طلابها كانوا بحاجة إلى تأسيس في القراءة والكتابة وتحليل الوثائق والتركيز على الجوانب

[1] الهنود التشوكتاو "Choctaw Indians": هم أصل الأمة الأمريكية، عاشوا في جنوب غرب الولايات المتحدة وتحديداً في الميسيسبي والأباما ولويزيانا. (المترجم)

الأكاديمية. فما سر نجاح هذه المعلمة؟ تقول المعلمة كوبيلاند أن 'الفن هو السر' وأضافت متأثرة بما تقول: 'أستخدم لوحات للفـانيْن الكلاسـيكييْن غويـا(Goya) وديفيـد(David) لأظهر منظورين عن الحرب، ولوحات ألمانية من القرن الثامن عشر تعكس العلاقـة بـين الكولونية[1] والتجارة العالمية... لقد أحب الطلاب هذا'. إن منهـاج التـاريخ الأوروبـي المتقدم معروف بضخامة حجمه ولا يمكن منطقياً تغطيته في سنة دراسية واحـدة، فكيـف استطاعت كوبيلاند أن تجد الوقت لتغطية هـذا المنهـاج المكثّـف وتغذيـة حـب الفـن في نفوس طلابها؟ تقول كوبيلاند: 'إن كان الأمر هاماً، فجد الوقت'. وهكذا تشير تجربة هذه المعلمة إلى أن الفن ليس شيئاً إضافياً تتفاعل معه متى ما سمـح الوقـت، بـل هـو مقـوِّم ضروري في تدريس المباحث الأكاديمية.

ورغم وفرة الدلائل التي تشير إلى الارتباط بين الفنـون وأداء الطـلاب الأكـاديمي، إلا أن منتقدي هذه الدلائل سرعان ما تحدثوا عن عوامل تربك هذا الارتباط، ولا سيما عامـل الوضـع الاجتمـاعي الاقتـصادي للطـلاب، إذ مـن الممكـن أن يحظـى الطـلاب المقبلين على الفن والموسيقى بعلامات أعلى، ولكن هذا ليس بـسبب الموسـيقى والفـن، بل لأن هؤلاء الطلاب جاءوا من عائلات ثرية. لذا فإن من المهم –على وجـه خـاص– القول إن الأبحاث التي تطرق إليها هذا الفصل تشير بـصورة خاصـة إلى قيمـة الموسـيقى والفن في المدارس التي يعـاني طلابهـا ضـعفاً أكاديميـاً، ومـروا بعقبـات مردّهـا الـدخل المتدني.

[2] الكولونية Colonialism النزوع نحو استعمار الآخر والسيطرة عليه. (المترجم)

استراتيجيات يؤخذ بها

مهما كان مستقبل القوانين الفيدرالية مثل لَن يُهْمَلَ أي طفل[1]، فإن غالبية المدارس ستظل تعتمد نتائج الاختبارات السنوية كمقياس لتقدم الطلاب، والقادة التربويون سيهملون هذه النتائج متى ما شكلت خطراً عليهم. إضافة إلى هذا، فإن الفرص المتاحة أمام الطلاب لا تزال مرتبطة بتلك النتائج، والتحدي الذي يواجه القادة هو الحفاظ على الإحساس بالجمال الذي توفره الفنون للطلاب من غير التضحية بالفرص التربوية التي يحتاجونها، وهنا ثلاث استراتيجيات يمكن أخذها بالاعتبار في هذا الصدد:

أولاً. اطلبْ هدنة: فمعلمو المباحث أولاً وأخيراً، هم معلمو طلاب، وليسوا معلمي مبحث معين، ونحن نتوقع أن يدرِّس كل معلم النزاهة والانضباط الذاتي والتنظيم، ومن المعقول – على نحو مشابه- أن نتوقع من المعلمين كلهم أن لا يعدّوا القراءة والكتابة بعيدة عن المبحث الرئيس الذي يدرسونه، بل أن ينظروا إليهما كأسلوب مفيد يساعد الطلاب على التفكير بذاك المبحث، إننا لا نكتب في حصص الموسيقى والفن لأن الموسيقى والفن ليسا ضروريْن، بل لأنهما مبحثان ضروريان جداً يستحقان أن يفكر فيهما الطلاب، فالكتابة ليست مهارة آلية مجردة، بل إنها تعكس قدرة الطلاب على التفكير والاستدلال ، وعليك أن تؤسس لقاعدة تقول أنه لا يوجد

---

[1] "لن يُهمل أي طفل" ((No Child Left Behind (NCLB)) تشريع فيدرالي أُقر في عام 2002، يلزم المدارس بتعريض طلابها في الصفوف (3–8) إلى اختبارات سنوية في القراءة والرياضيات والعلوم، وتحديد العوامل التي تلعب دوراً في نتائجهم في هذه المباحث، كما تتعهد المدارس بموجب هذا التشريع بتحسين تحصيل الطلاب الفقراء وذوي القدرات المتدنية، وذوي الأثنيات المختلفة، وأقر هذا التشريع تقديم الدعم المالي للبرامج التجديدية، على أمل أن يحقق طلاب المدارس جميعهم نسبة (100%) في إتقان القراءة والرياضيات مع حلول العام الدراسي (2013/2014). (المترجم).

حصص "غير أكاديمية" في المدرسة، وأن كل موضوع يُـدرَّس يـستحق الـتفكير والانـضباط اللذيْن تحظى بهما أي دراسة أكاديمية.

ثانياً. اصنع طريقاً ثنائي الاتجاه: رغم ازدياد توقعاتنا بأن يدمج معلمـو الموسـيقى والفن القراءةَ والكتابةَ في دروسهم، فإن معلمي التـاريخ واللغـة والعلـوم والرياضـيات المتعقلين يدركون أن الموسيقى والفن تشكل ارتباطـات بـصرية وسمعيـة وحركيـة قويـة تساعد الطلاب على تعلم المحتوى والمفاهيم الأساسية.

ثالثاً. عامل الطلاب كما لو كانوا متفوقين: تخيّل للحظة أنك مدير مدرسة خاصـة للنخبة، وأن لديك بعض الطلاب الضعاف في القراءة والرياضيات، وإنك، ملتـزم أيـضاً بتوفير تعليم جيد للفنون لكل طالب، ويتوقع منك –بعد هذا كله- أولياء الأمور الـذين يدفعون سـنوياً مـن 20.000 دولار إلى 30.000 دولار أن تـوفر لأبنـائهم (الـضعاف) التعليم الأكاديمي اللازم ومنهاج الفنون الثري جنباً إلى جنب، ما الذي سـتفعله؟ لعلـك ستقدم تعليماً إضافياً في القراءة لكل الطلاب، الـضعاف والمتفـوقين، وسـتعمل بالتأكيـد على أن يتلقى كـل طالـب فرصـاً لا ليتفـوق أكاديميـاً فحـسب، بـل ليتفـوق في الفنـون والتكنولوجيا والرياضة أيضاً.

إن القادة إذ يتأملون دورهم المتحدي في الموازنة بين الفنون والمتطلبات الأكاديميـة، وفي استغلال المصادر المتاحة والوقت، يبادرهم السؤال الاستفزازي: "ما الذي سـنفعله في حال كان طلابنا كلهم متفوقين؟ ثم يجدر أن نسأل: "هل هناك طالب في مدرسة حكوميـة يستحق شيئاً أقلّ من هذا؟".

13

تعريف التغيير: دروس من تعليم القراءة والكتابة

رغم وجود شك ضئيل بأهمية القراءة والكتابة لنجاح الطـلاب في كـل مـستوى، إلا أن القادة التربويين يَجْهَدون في الحصول على إجماع حـول تنفيـذ التـدريس الفعّـال للقراءة والكتابة. ومع أن مديري التعليـم – علـى نحـو روتـيني- يتوقعـون مـن مـديري المدارس أن يكونوا "قادة تعليميين"، إلا أن هذه التسمية لا تعني الكثير إذا كان لدى القادة والمديرين رؤى ضبابية غير منسجمة عن العناصر الأكثر أهمية لتعليـم القـراءة والكتابـة على نحوٍ فاعل.

وبعد سنوات على "حروب القراءة"[1] التي شهدت اختلافات لاذعة حول تـدريس القراءة، انبثق إجماع على كثير من العناصر، وحتى أولئك الخـبراء الـذين لم يتفقـوا علـى بعـض الاتجاهـات (Allington, 2005; Calkins, 2001; Lyon & Chhabra, 2004) يقترحـون بعـض العناصـر المألوفـة لتـدريس القـراءة مثـل: الـصوتيات[2]، والقـراءة

---

[1] يقصد بحروب القراءة (Reading Wars) الجدل البحثي المحتدم بين المختصين حول مـــا ينبغـــي أن يكون عليه تدريس القراءة. (المترجم)

[2] الصوتيات "Phonics": منحى في تدريس القراءة يقوم على ربط الحروف بأصواتها لإنتـــاج كلمـــات. (المترجم).

الموجهة[1]، والقراءة المستقلة[2]،والتغذية الراجعة غير الرسمية[3]، والتقويمات الفَتَرية[4] (المؤقتة) وتدريس الخبير[5]، والوقت الممتد[6].وغيرها من الاستراتيجيات التي لا تُصمم لتجعل القارئ ماهراً فحسب، بل لتجعله يستمتع في ما يقرأ كذلك. وبالإضافة إلى هـذا، ثمة دلائل قوية تشير إلى أن تدريس القراءة والكتابة الفعال يتضمن الكتابـة (Calkins, 1994, 2001)، مع تركيز خاص على الكتابة غير القصـصية (Reeves, 2002, 2004a)، ويظل هذا الإجماع بمنأى عن الغرف الصفية ما لم يسأل القادة أربعة أسئلة ضـرورية: مـا التدريس الفعّال للقراءة والكتابة؟ وكيف يمكن أن نضمن أن المعلمين لديهم الوقت لمثـل هذا التدريس الفعّال؟ وكيف سنساعد الطـلاب الـضعاف في القـراءة والكتابـة؟ وكيـف يمكن للقادة أن يقدموا استجابات منسجمة عن تلك الأسئلة؟

---

(1) القراءة الموجهة "Guided Reading" أسلوب في تدريس القراءة يقوم فيه المعلم بقـراءة الـنص ثـم التوقف ليفسح المجال أمام الطلاب ليفكروا في النص، ثم يتابع القراءة ويتوقـف وهكـذا، ويـسمح هـذا الأسلوب للطلاب بالتركيز على ما هو مهم في النص. (المترجم).

(2) القراءة المستقلة "Independent Reading": قراءة نصوص يختارها الطلاب لا المعلم. (المترجم).

(3) التغذية الراجعة غير الرسمية "Informal Feedback": التوجيهات التي يوفرها المعلـم للطالـب عنـد قراءته نصاً ما بهدف تحسين درجة استيعابه له. (المترجم).

(4) التقويم الفتري/ المؤقت "Interim assessment": الاختبارات التي تصمم لتقيس تقدم الطالـب خـلال المساق، وتتم عادة في أثناء تدريس المساق، وتهدف إلى تحديد الطلاب الذين هم بحاجة إلى المزيـد مـن الجهود التدريسية. (المترجم).

(5) تدريس الخبير "expert tutoring": برامج تدريسية يعدها ويقدّمها خبراء في تدريس القراءة تهدف إلى تحسين مهارات الطلاب القرائية. (المترجم).

(6) الوقت الممتد "Extended time": مضاعفة الوقت المخصص لقراءة نص ما بغية الوقوف على أفكـاره وتمثلها على وجه حسن. (المترجم).

مسمّيات متناغمة، وتنفيذ غير متناغم

تأمل حالة (130) مدرسة في ثلاثة أنظمة مدرسية: ويست كوست، وميدوست، وإيست كوست، فقد زعمت هذه الأنظمة أن لديها معايير ثابتة حول تدريس القراءة والكتابة، بما في ذلك الوقت المخصص لتدريس القراءة والأساليب الفعالة المتبعة فيه، وعند الاستجابة على استبيان وزع على الإداريين والمعلمين – مع الحفاظ على السرية واستخدام أسماء مستعارة- أظهر هؤلاء أن ثمة فجوة كبيرة بين "وهْم" تدريس القراءة والكتابة، وواقع الغرف الصفية، ورغم أن هذه الأنظمة الثلاثة خصصت ما مقداره (90) دقيقة لتدريس القراءة والكتابة، إلا أن الوقت اليومي المخصص لتدريس القراءة تراوح من (45) دقيقة إلى أكثر من (3) ساعات، ورغم مزاعم هذه الأنظمة بعمل تدخلات فورية وإلزامية لأولئك الذين يعانون ضعفاً في القراءة، إلا أن وقت التدريس الإضافي للقراءة تراوح من الصفر إلى ما يزيد عن الساعتين[1]. والأدهى من هذا، أن القادة والمعلمين عندما سُئلوا ليحددوا أكثر عناصر تدريس القراءة الفعال أهمية، لم تقترب إجاباتهم مما ورد في رؤية منهاج المنطقة التعليمية الذي أكد أهمية استخدام القراءة الموجهة والعمل الفردي والعمل الجماعي، وحتى عند استخدام مصطلح ما، مثل "القراءة الموجهة"، فإن الإجماع كان حول المصطلح لا حول ما يعنيه.

منظور المعلم

تخيل أنك معلم تحاول القيام بما هو صحيح من خلال تنفيذك المخلص لمنهاج القراءة المطلوب، ولكنك تلقيت تغذية راجعة تصحيحية مختلفة من إداريي المدرسة، وإداريي المنطقة التعليمية، وخبراء المنهاج المختصين، وأن زملاءك عرضوا عليك نصائح أخرى، فليس من المفاجئ بعدها أنك ستخلص إلى حل البيانات المتناقضة لتوجد –قدر

[1] يدل هذا الوقت الإضافي على عدم نجاح تلك التدخلات. (المترجم)

ما تستطيع- أسلوباً يمثل منحى جيداً في تدريس القراءة، وأضف إلى هذا التحدي الواقع الذي يقول أن معلمي القراءة المتمرّسين قد يكونون أكثر خبرة ودراية من العديد من الإداريين الجدد في ما يميز تدريس القراءة.

وليس في ما قيل شيء من الخبث أو المكر، فمن خلال مشاهداتي لآلاف المعلمين، لم أقابل معلماً يرغب حقًّا بتدريس غير فعال، وحتى عندما ينغمس المعلمون في ممارسات لم يصادق عليها البحث وتخالف تعليمات القيادة في المنطقة التعليمية، فإن أسباب هذه الممارسات لا تعزى أحياناً إلى عصيان المعلم أو تمرده المقصود، بل تعزى إلى التعليمات المتناقضة من سلطات مختلفة، وإلى المطالب المتباينة للقائمين على المباحث الدراسية المختلفة. وكلما أُعيق تدريس القراءة والكتابة بتعليمات إدارية، وكلما قُلّص الوقت المقدّس المخصص له من أجل أولويات أخرى، أدرك المعلمون أن الثغرة الكبيرة بين كلام القادة، وأفعالهم آخذة بالاتساع.

تحدي القيادة

لا شك أن التدريس الفعّال متغير بارز في تحسين تحصيل الطلاب وفي تحقيق المساواة التربوية (Marzano, Pickering & Pollock, 2001; Reeves, 2006b)، ويُنصح الإداريون بمراقبة التدريس عن كثب من خلال أعمالهم الروتينية (Cervone & Martinez – Miller, 2007; Downey, Steffy, English, Frase & Poston, 2004). ومن خلال أدواتهم التقنية الأخرى. بيد أن هذه المراقبة المكثفة لن تجدي نفعاً إذا لم يمتلك هؤلاء الإداريون فكرة واضحة متسقة لما ينبغي أن يكون عليه التدريس الفعال، وإذا لم يمتلكوا القدرة على إيصال عناصر التدريس الفعّال على نحو واضح صحيح، والأهم من هذا ألاّ يذعن القادة التعليميون إلى بروتوكولات التدريس فحسب، بل وأن يتأكدوا أيضاً أن الطلاب يتعلمون.

لذا، فإن القادة يواجهون ثلاثة تحديات ترتبط بتحسين تـدريس القـراءة ومـن ثـم بتحسين تعلم الطلاب في كـل مبحـث. فـأولاً ينبغـي لهـم أن يحـصلوا علـى حالـة مـن الانسجام الفعال حول تدريس القراءة، فالمعلمون والقادة الـذين اختلفـت تعريفـاتهم – على نحو كبير– لما ينبغي أن يكون عليه تـدريس القـراءة يجمعـون (بنـسبة 98%) علـى أهمية هذه الحالة من الانسجام، ويصح هذا -على نحـو خـاص- عنـدما يطـال النقـاش توقعات معلمي السنة المنصرمة حول التدريس، فعلـى سـبيل المثـال قـد يختلـف معلمـو الصف الثاني على ما ينبغي أن يكون عليه منهاجهم، ولكن لا صعوبة تـواجههم حيـال كيفية تنفيذ معلمي الصف الأول لمنهاج القـراءة والكتابـة. إن التـدريس المتسق للقـراءة والكتابة ليس انعكاساً لأوامر المكتب المركزي للتعليم ولا استجابة لمتطلبات دعـم مـالي فدرالي، بل هو تجسيدٌ لقيمة تساوي الفرص أمام الطلاب جميعهم لينجحـوا في القـراءة والكتابة.

ثانياً، ينبغي أن تعرِّف القيادةُ على نحو محدّد وواضح ما يعنيه 'التـدريس الجيـد'، وأفضل أسلوب للقيام بذلك وضـع مقيـاس إرشـادي يقـيس كـل عنـصر مـن عناصـر التدريس (مبتدئ، متقـدم، مـاهر، خـبير) (Marshall, 2006). ويتجـاوز هـذا المقيـاس الإرشادي مجرد كونه أداة تبيّن (مثلاً) أن قراءة موجهة ما قد حدثت في الوقـت المناسـب من اليوم الدراسي، فالقادة عليهم تجـاوز هـذا ليتعرفـوا الفـرق بـين الخـبير والمبتـدئ في تدريسهما القراءة الموجهة، وليتعرفوا كـل عنـصر مـن عناصـر القـراءة الموجهـة، وهـذه المعايير ينبغي أن تكون واضحة ومحددة على نحو يمكّـن المعلمـين مـن مراقبـة ممارسـاتهم وملاحظة زملائهم ليصلوا إلى إجماع على مستوى التـدريس. ولـيس هـذا التركيـز علـى التدريس الفعال للقراءة والكتابة محصوراً في الوقت المخصص رسمياً للقراءة في المدارس الإعدادية أو لفنـون اللغـة في المـدارس الثانويـة، إذ يـذكرنا نِـس (Ness) (2007) بـأن

تـدريس الرياضـيات والعلـوم والدراسـات الاجتماعيـة سـينتفع بـشكل دالّ مـن تقـدم الطلاب في القراءة والكتابة في سياقات مختلفة.

ثالثاً: ينبغي أن يوازن القادة بين الحاجة إلى الاتفاق على الـضروريات والحاجـة إلى التفريد تلبية لحاجات التلاميذ، لذا فإن مقيـاس رصـد الممارسـات المهنيـة ينبغـي أن يكون أكثر تعقيداً من مجـرد قائمـة رصـد، وأن يتطلـب وقتـاً أكثـر مـن دقـائق معـدودة لإكماله، بيد أن الجهد الإضافي المخصص الآن لتعريف عناصر تدريس القـراءة والكتابـة خلال سلسلة من الأداء هو الأسلوب الأفـضل نحـو الوضـوح الـذي يحتاجـه المعلمـون ويستحقه الطلاب. إن ما أحرزته البحوث المتعلقة بالقراءة والكتابة في العقد المنصرم لـن يكون ذا أثر إذا ما أصر القادة على شعارات متكررة وبرامج غير أصيلة، ومتى مـا آمـن هؤلاء القادة أن القراءة والكتابة أولوية ودافعوا عن هذا الزعم، فإنهم سـيحملون علـى عاتقهم ما يعنيه تدريس القراءة ليوضحوه لزملائهم وليلاحظوه على نحو يومي.

أخيراً، يجب على القادة والمعلمين أن يتعـاونوا ليكتـشفوا الفـارق الـرئيس بـين التدريس بعدّه إذعاناً يخلو من المتعة، والممارسات التدريسية التي تعـد ممتعـة وإنْ لم تـشر إليها البحوث، إذ يذكرنا ألينجتون(Allington) (2005) أنه على الرغم من أن الاتفـاق على عناصر تدريس القراءة والكتابة أمر ضروري، إلا أن معلـم القـراءة الخـبير لا يتبـع نصاً مكتوباً، بل يلتزم إلى حد عميق بجعل كل طالب بارعاً في القراءة، "فالتـدريس الجيـد والتدريس الفعّال، لا يتعلق بما يعده البحث العلمي مجدياً دائماً، وإنما باكتـشاف مـا هـو مجدٍ للطفل الفرد ولجماعة الأطفال الذين هم أمامك" (ص:462).

الجزء الرابع

ديمومة التغيير

يتطلب تنفيذ التغيير تركيزاً ووضوحاً ومراقبـة، وتلـك سمـات سـتجعلك مـن أفضل قادة التغيير في العالم، ولكنها، لسوء الحظ، ليست كافية لديمومة التغيير، بالإضـافة إلى هذا فإن غالبية الجهود التغييرية تؤكد الفاعلية الفرديـة والفاعليـة المنظميـة، لكنهـا لا تركز على الشروط اللازمة لإحداث تغيير دائم.

وعلى القادة أن يعيدوا –من أجل ديمومة التغيير- تركيـز طاقـاتهم علـى تحقيـق فاعلية قصيرة الأمـد والانطـلاق منهـا نحـو النفـع الأكـبر (Hargreaves, Fink, 2006; Reeves & Allison, 2009; Wheatley & Frieze, 2007).

والسؤال الذي يضع إمكانية الديمومة على المحك هو: إذا تبخـرت المخصـصات المالية واختفت الأوامر الإدارية فهل سيبقى التغيير ويثبت؟ وهذا بالضبط مـا حـصل في نورفولك، بفرجينيا مع مدارس التركيز[1] (Reeves, 2008)، عندما شـاركتُ تطوعـاً في برنامج لقيادة التغيير الفعال امتد طويلاً عقب انسحاب المطالب الإدارية.

إن التحدي المتمثل باستمرار التغيير من غير مطالب إدارية يبدو مروعـاً بمـا فيـه الكفاية، لكن فكّر في هذا الأمر: إذا علمت أنـه يجـب أن تقـوم بتغـيير ضـخم، ولكنـك

[1] مدرسة التركيز: Focus School مدرسة تفسح المجال ليلتحق بها كل طالب ضـمن حـدود منطقتهـا التعليمية. (المترجم).

ستقوم بذلك مع ما هو متاح لك الآن من طـاقم وعقـود ومكافـآت وتنظـيم مؤسـسي، فهل تستطيع ذلك؟ هذا تماماً ما حدث في إحدى مدارس كاليفورنيا كمـا يـشير الفـصل الرابع عشر، فرغم الفقر المستفحل وضعف الأداء على مدى طويـل، فـإن التغـييرات في القيادة وتزويد الطاقم بعناصر من أقليات صـغيرة قـادت إلى تحـسينات كـبرى في نتـائج الطلاب.

والدروس المستفادة من ديمومة التغـيير لهـا تطبيقـات عالميـة كمـا يـشير الفـصل الخامس عشر، فمدرسة شامامبو في ريف زامبيا، وهي مدرسة بعيدة عن الطريق الـسريع ومحرومة من الكهرباء، قدمت دروسـاً في كيفيـة تـآزر القيـادة والثقافـة والالتـزام لتـشق طريقها وسط الفقر والثوران السياسي والأمراض الفتّاكة.

في الفصل السادس عشر، نرتحل حول العالم من زامبيا إلى جينكز في أوكلاهوما، متذكرين أن القيادة الإدارية ضرورية ولكنها ليـست كافيـة لديمومـة التغـيير، فالقيـادة في معظم المدارس الفاعلة تأتي أيضاً من المعلمين، غير أن قيـادة المعلمـين تُحـبط مـن قبـل العُرف والثقافة والأحداث الماضية التي نُظر فيها إلى قيادة المعلم علـى أنهـا أقـل مـن أن تكون تعبيراً لطيفاً يدل على قيام المعلم بواجبات إدارية من غير تعويض مـصاحب، وفي حالات أخرى شغل المعلمون القادة فراغاً تركه إداريون غير فاعلين، وقد تحدّت جينكـز تلك الصور النمطية وأظهرت أن القادة الإداريين الفـاعلين والأكفيـاء لا يتعايـشون مـع القادة المعلمين فحسب، بل ويعتمدون عليهم. لقد عالج الإداريون والمعلمون في جينكـز واحداً من أصعب التغييرات في التربية المعاصرة، ألا وهو الجـدول الدراسـي وتخـصيص المساقات في مدرسة ثانوية شاملة، ونجح الفريق نفسه، في مثال آخر على التغـيير القـصير الأمد ذي النتائج الفاعلة المذهلـة، في التغلـب علـى شـكوك الطـلاب لتتحـول إلى أمـلٍ وفرصٍ متاحة.

ونتهي هذا الفصل والكتاب بنظرة جديدة على مفهوم المساءلة التربوية، وقد تزامن مع طباعة هذا الكتاب، دخول الولايات المتحدة ودول أخرى عصراً جديداً من المساءلة التربوية، ومع أن المساءلة المعتمدة على الاختبارات[1] يمكن أن تُؤرخ لامبراطور الصين (1368-1644)، أو كما يرى البعض، لأول اختبار اختيار من متعدد تم في جنة عدن[2]، إلا أنه على ما يبدو لم يُستفد من دروس الماضي، فلا ينبغي للحظات قليلة تُستنفذ على اختبار ما أن تحدد حياتنا، والمنحى الجديد في المسائلة يمكن أن يكون، كما تقتضي فحوى المسائلة، ذا تبصر ومرونة أكثر من كونه حُكماً أو تصنيفاً. وسواءً أأخذ صانعو السياسات القومية بهذه الدروس أم لم يأخذوا بها، وسواء أأخذت مدرستك بالنظرة الضيقة للمساءلة أم لا، فإنه يمكن لكل مربٍ وقائد مدرسة أن يوجد رؤية أوسع عند مسائلة صفوفهم ومدارسهم. ولا يعتمد التغيير الدائم، عقب هذا كله، على الإذعان لأوامر خارجية ولا على الالتزام الأعمى بالقوانين، بل على السعي الدؤوب وراء ما هو أفضل.

تدبر السؤالين الآتيين: عندما كنت في الصف الثاني، كيف كانت أنظمة المساءلة (الوطنية والتابعة للولاية أو المقاطعة أو تلك المحلية) في مدرستك؟ ألم تكن: اقرعْ جرساً؟[3]، وعندما كنت في الصف الثاني، ما الذي كان يشعرك بالزهو والسعادة في الصف؟ لعلك ستتذكر غرفة تعج بالألوان وبالضحك وتعبق بمتعة التعلّم، لقد تمكنت من بعض المهارات التي بدت متحدية خلال السنة الدراسية، واكتسبت ثقة بنفسك كمتعلم، والأهم من هذا أنك عرفت في كل يوم –ليس في يوم الاختبار فقط– أنك

---

[1] المساءلة المعتمدة على الاختبارات Test – driven accountability الحكم على المدرسة من خلال جهات رسمية معينة، وذلك في ضوء نتائج الطلاب على اختبارات مقننة. (المترجم).

[2] يريد المؤلف القول إن المساءلة من حيث هي مفهوم موغلة بالقدم. (المترجم).

[3] لعلّ الفكرة هنا أن نظم المساءلة قديماً كانت على بساطتها مجدية، إذ كانت تتعلق ببدء حصة دراسية أو بإنهائها، وبإمداد الطلاب بتعلم ممتع.

تتعلم. أن هـذه الـذكريات أسـاس ضـروري إذا مـا أردنـا مراعـاة المساءلة التربويـة في السنوات القادمة، ورغم أن المتغيرات السياسية قد تكون خـارج سـيطرتنا، علـى الأقـل حالياً، إلا أن القرارات التي نصنعها كلَّ يوم سـتحدد مـا تعنيـه المساءلة حقـاً في عيـون طلابنا وبيئاتنا.

14
ديمومة التميّز

ليس من الصعب أن تجد أمثلة دالة على نجاحات قصيرة الأمد في مدارس شديدة الفقر، إذ وُثقت مثل هذه الحالات في كتاب لتشينووث(Chenoweth) (2007)، وفي دراساتي حول مدارس 90/ 90/ 90، التي يقصد بها تلك المدارس التي كانت نسبة الفقر فيها 90%، ونسبة التحاق الأقليات 90%، ونسبة الطلاب التي حققوا أو فاقوا المعايير الأكاديمية 90% (Reeves, 2004b). وكذلك تطرقت دراسات سابقة قام بها إدمونـدز(Edmonds) (1979)، وهـايكوك(Haycock) (1999)، وكـارتر (Carter)(1999) إلى مدارس حققت نجاحات رغم التحاق أعداد كبيرة من الطلاب الفقراء بها.

وتشير هذه الدراسات الدهشة والإعجاب، بيد أني عندما أشركت فيها معلمين وقادة تربويين، علق هؤلاء قائلين: "عظيم، لقد كانت هذه الأفكار مجدية في مكان واحد وفي زمن واحد، لِمَ عليّ أن أعتقد أنها ستجدي في مدرستي، أو أن مثل هذا النجاح سيستمر". لقد تساءل منتقدو هذه الدراسات ما إذا كانت المدارس قادرة على التغلب على الآثار الكبيرة التي يخلفها الفقر واللغة وظروف أخرى في تعلم الطلاب (Rothstein, 2004)، ويقع في مقدمة التحديات المستمرة: هل يمكن لمدارس ذات فقر شديد أن تحقق تميّزاً أكاديمياً طويل الأمد؟ إن حالة مدرسة مِدْ فالي الإعدادية تشير إلى أن ذلك ممكن حتى في ظل تحديات ديموغرافية قوية.

تحديات مدرسة مد فالي(Mead Valley)

تعد مدرسة مد فالي التي تتبع منطقة فـال فـيردي ينيفايـد التعليميـة في مقاطعـة ريفرسايد بكاليفورنيا، واحدة من أفقر مـدارس الولايـات المتحـدة، إذ يحظـى أكثـر مـن (90%) من طلابها بوجبات غداء مخفـضة أو معفـاة الـثمن، و(70%) مـنهم يتعلمـون الإنجليزية، وتقبع المدرسة في منطقة ذات معدلات مرتفعة في تعاطي المخدرات والجريمـة، وتعمها مظاهر الفقر، وتفتقر بعض البيوت والمقطورات السكنية إلى خـدمات التـصريف الصحي، وتنتشر، من غير اكتراث من أحد، الحيوانـات النافقـة علـى الطرقـات. ورغـم ذلك استطاعت المدرسة في هذه البيئة، الحفاظ على مـستوى مـن التميـز التربـوي تجـاوز العوامل الديموغرافية للطلاب، وتنقلات طاقم التدريس والقادة في المدرسة.

ثقافة للالتزام:

تنغمس بعض المدارس التي أطلق عليها لقب "ناجحة" بممارسـات مزعجـة علـى نحو خاص، إذ تركز على تحسين أداء الطلاب الذين يمكن –بشيء من المعالجـة المكثفـة– أن يصلوا إلى مستوى الإتقان، والنتيجة المؤسفة لهذه الاستراتيجية –التي تسمى في بعـض المناطق "إعطاء الأولويـة"[1]– هـي أن الطـلاب الـذين يتـدنى أداؤهـم بـشكل دال تحـت مستوى الصف يعاملون كما لـو كـان الأمـل معقـوداً علـيهم، في حـين يُهمـل الطـلاب المتفوقون في الأصل.

غير أن استراتيجية مدرسة مد فالي مختلفة، إذ تُبدي المدرسة التزاماً تجاه الطلاب كلهم، حتى أولئك الضعاف جداً ممن تهملهم بعض المدارس، وتمتد ثقافة الالتـزام هـذه لتطال البيئة المدرسية كلها، ولتتجـاوز الإداريـين والمعلمـين إلى الطـاقم غـير المؤهـل. إن

(1) هكذا ترجمتُ كلمة "Triage" التي استخدمها المؤلف في هذا السياق مستنداً إلى أصل فرنسي للكلمة هو "Trier" الذي يعني تقديم المساعدة لمن هم أكثر ضرراً وإعطاءهم الأولوية على غيرهم. (المترجم).

السُّعاة وسائقي الحافلات وعمّال "الكافيتيريا" في هذه المدرسة يزهون ويفخرون بنجاح الطلاب، ولا يفوتون الفرص لسؤال الطلاب وإثارتهم وتشجيعهم. وحسب مدير سابق لهذه المدرسة هو ايرل شور، فإن مفتاح نجاح المدرسة هو "المزيد من الدقائق المتاحة لكل طالب ليتفاعل مع المعلم". وكما يصف شور، فإن نجاح مدرسة مد فالي هو نتيجة ائتلاف الممارسات والناس.

الممارسات والناس

إن الممارسات المهنية التي طُبقت بنجاح في مدرسة مد فالي محددة بوضوح ويمكن تكرارها، ولكنها حتى تظل فاعلة مع مرور الوقت تتطلب درجة ملحوظة من التفاني والتناغم على صعيد المدرسة.

كانت الاستراتيجية الأولى تطوير مناهج وأدوات تقويمية للطلاب كلهم وفي المستويات جميعها، كما قُلّص التباين في توقعات المعلمين من صف إلى الذي يليه، ومازجت المدرسة بين التقويم الداخلي والتقويم الخارجي[1]، وكما يرى شور، فإن نجاح المدرسة يتمثل في استخدامها تقويمات أُجْمِع أنها أكثر دقة من تقويم الولاية النهائي.

ثانياً، تخصص المدرسة وقتاً مقدساً من 3 ساعات يومياً للقراءة والكتابة، وليس ثمة أنشطة طارئة أو خارجية يمكن أن تُلهي الطلاب عن مهمتهم الأجلّ في هذا الوقت: تعلم القراءة والكتابة باللغة الإنجليزية. واستخدمت المدرسة النصوص القرائية الموصى بها[2]، وتعاونت في تقديم تدخلات معينة لمتعلمي اللغة الانجليزية، وبالإضافة إلى هذا مارس الطلاب الكتابة بشكل يومي، وكتبوا لغايات النشر –بعد مراجعة مخطوطاتهم

---

(1) يضطلع بالتقويم الداخلي "Internal" أناس من داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية، في حين يُستعان في التقويم الخارجي "External" بخبراء من خارج نطاق المنطقة التعليمية. (المترجم).

(2) أي في المنهاج. (المترجم).

النهائية حول موضوع ما مرات عديدة- مرة في الشهر على الأقل. وتعكس اجتماعات المدرسة هذا التوجه، إذ يتم فيها مناقشة كل البيانات المتاحة حول الطلاب، وقد شمل هذا نتائج الاختبارات وملاحظات المعلمين الحالية، وتحديد الطلاب المحتاجين لبرامج علاجية، ومناقشة أكثر الممارسات التدريسية فاعليةً. وفي البداية، عارض بعض المعلمين هذه الفكرة متشبثين بما يدعوه شموكر(Schmoker) (2001) بـ"منهاج كرايولا"[1]. يقول شور موضحاً: "نحن نحب الفنون، وتستطيع أن تراها في أنحاء المدرسة، ولكننا لم نمارس الفنون والمهن في أثناءالوقت المقدس للقراءة والكتابة".

ثالثاً: تبني المدرسة جوّاً من الثقة والتعاطف بين الطلاب وطاقم المدرسة، إذ دأبت خلال السنة الدراسية على إقامة احتفالات التكريم ومنح الجوائز، وتبث هذه الاحتفالات رسالة مفادها أن هذا مكان ينجح فيه الطلاب بغض النظر عن الظروف خارج المدرسة، وقبل سبع سنوات ساد المدرسة ثقافة الإحباط والانهزام واليأس، كما يقول شور، ولكن اليوم، يمتلك المعلمون حماسة قوية وثقة ظهرت في النقاشات اليومية التي تتركز حول نجاح الطلاب، وهكذا فإن مبدأ "الوقت المقدس" لا يطبق على القراءة والكتابة فحسب، بل على نقاشات المعلمين التي تركز حصرياً على تحسين تحصيل الطلاب.

رابعاً: تضع المدرسة معايير للمسؤولية المهنية وتعمل على تقويتها، إذ لا مجال للتسامح مع التدريس السيء، لأن من يدفع ثمن هذا التدريس هم الطلاب ومعلمون

---

[1] منهاج كرايولا "Crayola Curriculum" تسمية جاء بها مايكل شموكر في معرض تنظيره في تدريس القراءة، وجاءت كلمة كرايولا من "Crayon" التي تعني قلم الشمع الملوّن الذي يستخدم في الكتابة والرسم، ويدعو شموكر إلى ربط الكتابة بما يقرأ الطالب، وألا تظل عملية القراءة مجرد تعلم أصوات تطابق الحروف، ويرى أن النشاط الأنسب لتنمية القراءة هو القراءة نفسها (اتصال شخصي قام به المترجم مع شموكر).

آخرون سيعملون وقتاً إضافياً ليسدوا خلل غيرهم من المعلمين. ومن أصل (27) معلماً، أنهت المدرسة عقود ثلاثة معلمين ونقلت اثنين، وذلك في السنة الأولى التي استلم فيها شور زمام الأمور، ولا يبدو هذا غريباً في مدرسة استثنائية مثابرة، وقد تكون هذه الخطوة تحدياً عاطفياً وقانونياً ومالياً للمدرسة، غير أن القيادة التعليمية الفاعلة تعتمد على تكريم التميز المهني والاحتفاء به، وتتخلص، عند الحاجة، من الممارسات غير الفاعلة. إن القرارات المتعلقة بتجديد العقود، وبنقل المعلمين، وبتحسين أدائهم، وإنهاء خدماتهم، قد تكون صعبة –على نحو خاص– عندما يكون المعلمون نموا وقد أَلِفُوا الضعف في التعلم والتعليم. ومع هذا، فإن لدى المدارس الفاعلة وضوحا تاما عن خصائص تدريس القراءة والكتابة، وتعاون طاقم المدرسة، وتقويم الطلاب، والتدخل العلاجي ذي المعنى، ولا ينبغي أن يحاكم الفشل في تحقيق هذه المعايير المهنية محاكمة ذاتية، بل محاكمة تنتج عن مقارنة واضحة بين الأداء الحقيقي والأداء المأمول.و رغم أن قلة من المعلمين قد أُنهيت عقودهم، إلا أنه يجدر أن نلاحظ إلى حد بعيد أن هؤلاء المعلمين أنفسهم كانوا في المدرسة خلال فترة تميزها من غير أن يؤثروا في هذا التميز ، لقد كانت الممارسات والقيادة والالتزام المختلف –وليس فقط الأفراد المختلفين– هي من أحدثت الفرق.

ويُطبق مفهوم "الوقت المقدس" أيضاً على تعاون المعلمين، ففي كل يوم أربعاء يغادر الطلاب في تمام الساعة 12:30 ظهراً، ويلتقي المعلمون تمام الساعة الواحدة وحتى الثالثة مركّزين على تحصيل الطلاب و على المحتوى واستراتيجيات التدريس، وتخضع هذه اللقاءات لمعايير واضحة ومحددة، تتضمن المشاركة العامّة والتركيز على أجندة المتعلم التي ينبغي أن تتسم بالوضوح والاتساق. وقد وضعت المدرسة أهدافاً واضحة للتحصيل تطال كل طالب في كل صف، على صعيد المدرسة كلها.

فعلى سبيل المثال، مع نهاية السنة الدراسية يجب أن يكون كل طفل في الروضة قادراً على كتابة ثلاث جمل، ويكون كل طفل في الصف الثالث قادراً على كتابة ثلاث فقرات، ويكون كل طفل في الصف الخامس قادراً على كتابة خمس فقرات.

نتائج دائمة

في كاليفورنيا، قامت مؤسسة مؤشرات الأداء الأكاديمي[1] (API) بقياس أداء الطلاب في اللغة الانجليزية والرياضيات، وفي العام (2000) حققت مدرسة مد فالي (450) نقطة على هذا المقياس، ثم قفزت بحلول عام (2004) إلى (695) نقطة، وفي كثير من الحالات يتبع تحسناً كهذا انحدارٌ في النقاط، غير أن مدرسة مد فالي سجلت تميّزاً ذا ديمومة تجسد في نتائجها في الأعوام اللاحقة: (729) نقطة في العام (2005)، و(746) نقطة في العام (2006)، و(774) في العام (2007)، كما أن طلاب التربية الخاصة ومتعلمي اللغة الإنجليزية حققوا أيضاً مكاسب أصيلة. وفي خريف (2007)، ظفرت المدرسة بلقب "المدرسة المتميزة في كاليفورنيا"، للمرة الأولى في تاريخها، وتتأهب المدرسة لكسر الرقم (800) نقطة، وهي علامة ترتبط غالباً بمدارس ذات ظروف أفضل بكثير. وما يستحق الملاحظة -على وجه الخصوص- في نتائج هذه المدرسة أن إنجازها الأخير جاء عقب أن غادرها شور ليشغل منصب مساعد مدير التعليم، وجاء المدير الجديد، رث سالازار، ليؤكد ثقافة الالتزام والممارسات المهنية الفاعلة، مبرهناً على أن الثقافة والاستراتيجيات التدريسية يمكن أن تبقى وإن غادر القائد.

---

[1] مؤشرات الأداء الأكاديمي "Academic Performance Index"، هيئة في كاليفورنيا تعنى منذ عام 1994 بقياس الأداء الأكاديمي للمدارس. (المترجم)

تكرار النجاح

هل يمكن تكرار نجاح مدرسة ميد فالي؟ أعتقد متعاطفاً أن الجواب هو نعم؛ وذلك لثلاثة أسباب وجيهة، الأول: أن الآليات التي استخدمتها هذه المدرسة لم تكن مزاجية، بل هي مستندة إلى بحوث متعلقة بمدارس 90/ 90/ 90 وغيرها من المصادر، أي أن المدرسة لم تبتدع هذه الاستراتيجيات بل تعلمتها من ممارسات غيرها من المدارس الفقيرة الناجحة. السبب الثاني: أن هذه الاستراتيجيات لم تكن نتاج حماسة متفجرة لدى قليل من الأفراد سرعان ما خمدت، بل كانت ديدن المدرسة طوال ما يزيد على نصف عقد من الزمن، وثالث الأسباب وأكثرها أهمية، أنه رغم إنهاء عقود بعض كادر المدرسة –وهذا ما يحدث بشكل متكرر في المدارس الشديدة الفقر التي لا تقوم بأي تغييرات– إلا أن عدداً دالاً من هذا الكادر بقي في المدرسة وكانوا جزءاً من نجاحها، وهؤلاء الأفراد المهنيون الجادون تجد أمثالهم في مدارس متحدية كثيرة أخرى، ولكنهم لن يحققوا النتائج المرجوة إلا إذا تسلحوا بممارسات جديدة وبثقافةٍ للالتزام.

15
دروس عبر العالم

سافرت مؤخراً إلى ريف زامبيا لأفتتح مدرسة أسستُها وبعض زملائي، مستفيدين من دعم جائزة بروك العالمية[1]، ودعم متبرعين من القطاع الخاص، واستطعنا تمويل هذه المدرسة "مدرسة شامومبو" مستفيدين من برنامج تطوير منطقة ماكانجوا. ورغم أن الدعم جاء من متبرعين في القطاع الخاص ومن منظمات غير حكومية (منظمة رؤية عالمية)[2]، إلا أن ملكية هذه المدرسة بالكامل يتبع وزارة التربية في زامبيا والمجلس المحلي المكون من أولياء الأمور والمعلمين وقادة المجتمع. ووسط الاحتفال بالمدرسة التي ستخدم أكثر من (550) طالباً من الصف الأول وحتى الصف التاسع، تعلمت بعض الدروس في القيادة.

الوضع في زامبيا معقّد، إذ تهدمت كثير من المدارس، ومدرستنا هذه التي قامت على أنقاض مدرسة عمرها (40) سنة، جاءت منعزلة، وقد شجبتها حكومة زامبيا، ولم تظفر المدرسة بدعم متسق من أولياء الأمور، وبقي كثير من الطلاب بعيدين عن المدرسة

---

[1] جائزة بروك العالمية "Brock International Prize". تمنح هذه الجائزة للأفراد الذين قاموا بتجديدات تربوية ذات دلالة، أو أسهموا بجهود ملفتة في العلوم التربوية تمخضت عن فهم أوسع أو ممارسات أجدى في التربية. (المترجم).

[2] منظمة رؤية عالمية "world vision": منظمة دولية تهدف إلى مساعدة الفقراء والمضطهدين في شتى أنحاء العالم، تأسست في أمريكا في الخمسينات. (المترجم).

إما لرعايتهم أباً مريضاً أو لأن عليهم العمل مع أقاربهم الذين لا يرون فائدة ترتجى من التعليم ولا سيما للفتيات، ويعاني ما يقدّر بـ (20%) من هؤلاء الطلاب من مرض الإيدز، كما أن ثلثهم أيتام أودى الإيدز بآبائهم أو تركهم مصابين به.

ورغم أن المنهاج معدّ، إلا أن تطبيقه غير منسجم، والمعلمون ندرة يُساء تخصيصهم، ففي العام الدراسي (2006/ 2007) كان في مدرسة شامومبو (5) معلمين يعلّمون (476) طالباً، وزادوا في العام الدراسي (2007/ 2008) إلى (12) معلماً يعلمون أكثر من (550) طالباً، وهذه الزيادة فرضت على المدرسة العمل في مناوبتين لا ثلاث، ولكن من المحتمل أن تعمل في ثلاث مناوبات في المستقبل مع ازدياد أعداد الطلاب. ويراوح تدريب المعلمين بين تدريب مثالي يُحتذى به وتدريب غير مرضٍ بطبيعته، وقد حاول المعلمون الذين زرتهم يائسين تلبية متطلبات التدريس، رغم شح الكتب والإعانات والموجّهين، ويتقاضى المعلمون والمديرون أجوراً تبعث على الكآبة، ويترك كثير منهم مهنته في وقت مبكر.

ورغم هذه التحديات الناجمة عن ضعف التسهيلات واكتظاظ الصفوف والدعم غير الكافي من أولياء الأمور، ورغم عدم تناغم المنهاج، وتباين تدريب المعلمين على نحو واسع (هل يبدو هذا مألوفاً)، إلا أن القادة التربويين وقادة المجتمع في منطقة ماكانجوا التي تقع فيها مدرسة شامامبو علمتني دروساً قيمة عديدة.

أهناك شيء لتضيفه أو تطّرحه؟

كانت اجتماعات المدرسة تُعقد بكياسة غير معهودة، وفي هذه المنطقة –التي يكون فيها المسؤولون والقادة قوىً سياسية مسيطرة جنباً إلى جنب مع مسؤولي الحكومة (وأحياناً يفوقونهم)، ثمة فن ملحوظ يتمثل بإدارة المجتمع المحلي. لقد أظهرت مشاهداتي لهذه الاجتماعات المتعلقة بمنهاج المدرسة وبالصحة المجتمعية، وبخطط تحسين التزود

بالمياه، وبإعداد المعلمين، تناغمات ملحوظة تجاه هذه الأمور، إذ كان المجتمعون يتحدثون بعمق وكياسة وجدية، مركزين على القضية التي يتناولونها، كما أن النساء اللاتي أصبحت أصواتهن الآن تسمع في المجتمع والمجالس الحكومية في المنطقة، شُجِّعن على المشاركة والحديث وإن لم يطلب منهن ذلك. ونهاية كل اجتماع، يسأل القائد: هل لديكم شيء لتضيفوه أو تطرّحوه في الاجتماع". وكم تمنيت لو يتاح لي -عدا أن أضيف شيئاً إلى محتوى اجتماع- أن أسحب تعليقاً متعجلاً أبديته، أو ملاحظة ساخرة أو جارحة، أو كلمة غير لطيفة أو حكماً خداجاً غير ناضج أصدرته.

"ما الذي تريد أن تتعلمه":

عندما بدأ صديقي فيكتور سيمتشيمبا تعليمه في سن الثانية عشرة، لم يُسأل: "في أي صف أنت؟"، أو "كم عمرك؟"، بل سُئل: "ما الذي تريد أن تتعلمه"، ولأن والد فيكتور مات وعمه، الذي كفله، أراد منه العمل ليساعده في معيشة الأسرة، فإن فيكتور لم يلتحق بالمدرسة إلا عندما استطاع ترك منزل عمه، وعندما شرح فيكتور وضعه للمدرسة مبيناً أنه لم يمسك كتاباً أو قلماً، وأنه لا يعرف شيئاً غير لغته الأم، وُضع في الصف الأول. وبقي فيكتور في المدرسة (12) عاماً وأنهى دراسته الثانوية في سن الرابعة والعشرين.وهنا نتساءل: هل من المنطق أن تظل المخصصات المالية للتعليم في ولاية ما (في أمريكا)تربط عمر الطالب بمستوى صف معين، بدل أن تتدبر السؤال المرتبط بكل طالب: "ما الذي تريد أن تتعلمه؟". وقبل أن تخبرني أن سؤالاً كهذا سيقود إلى مزيد من التعقيد، وأن مدرستك لن تحسن التعامل معه بسهولة، أرجوك أخبرني: لماذا يعد نظامك المدرسي أكثر تعقيداً ومشاكل من ذاك الموجود في زامبيا ؟

"نحن ممتنون جداً"

الموسيقى من أكثر الأشياء روعة في أفريقيا، ففي كل ركن من المناطق الأكثر نأياً وفقراً التي زرتها، رُحب بوصولي بإيقاع رباعي الأجزاء كان يتخلل كل اجتماع، وكان الغناء حماسياً مصحوباً برقص ممتع، وقد توجهت إلى اجتماع مخصص لدعم مرضى الإيدز، بحيث يتعاون الأعضاء كلهم لمساعدة بعضهم بعضاً في تدبر أمر العلاج وتعلّم كيفية الحد من هذا المرض الذي يعد بلاء أفريقيا، وحتى في مثل هذه البيئة الكئيبة، سرعان ما انتشيت بأنغام المغنين وإيقاعاتهم، إلى أن أيقظتني مضيفتي السيدة نكوما متسائلة ما إذا كنت أعي ما يغنّون، فهززت رأسي بالنفي، لذا ترجمتْ لي المقطع الغنائي المتكرر: "نحن ممتنون جداً، نحن ممتنون جداً، نحن ممتنون جداً". ولم يعن هذا شيئاً لأُذني الغربية، إذ كنت غضبان من غياب العدالة الاجتماعية، ومن بطء العلاج الطبي، كنت محبطاً ومنذهلاً كيف أن الدول المتقدمة يمكن أن توفر ملايين الدولارات لاستخراج نحاس زامبيا، ولكن تدفع سنتات قليلة لمعلميها، لذا لم أستطع فهم هذه الأغنية، لا لفظاً ولا عاطفة.

لكن إذا ما أردتُ تعلم دروسٍ من شامومبو، فإن عليّ فعل ما هو أكثر من مجرد الغضب عند مواجهة التحديات في أفريقيا أو في المدارس التي أعمل بها اليوم، فالمعيقات التي يواجهها المعلمون والقادة التربويون كثيرة هائلة، لكننا يمكن أن نختار مقطعنا الغنائي؛ فهل سنردد مقطعاً عن الغضب، أم الإذعان، أو عن تعابيرنا الساخرة، أم عن اليأس؟ إن دروس شامومبو تشير إلى أننا يمكن أن نختار بدل هذا، أن نتعلم من طلاب أفريقيا ومعلميها وقادتها الذين يواجهون القسوة كل يوم، وليكن مقطعنا الغنائي: "نحن ممتنون جداً".

16
قيادة المعلم

قيادة المعلم مفهوم يمتد ليتجاوز كونه شعاراً مرفوعاً، وقد أصبح جزءاً رئيسًا في الإصلاح التربوي، ومن المتفق عليه أن المناطق التعليميـة الـتي حـصدت جـوائز جعلـت قيادة المعلم جزءاً من استراتيجياتها في النجاح المستمر، وثمـة ملمـح آخـر لهـذه المنـاطق وهو إصرارها على التطوير المستمر[1]. وانظر حالة مدارس جينكـز في أوكلاهومـا، الـتي حصدت جائزة بالـدريج[2] للمدرسـة ذات الجـودة عـام (2005)، فقـد قـادت الجهـود التعاونية للمعلمين والإداريين في هذه المدرسة إلى تقدم ملحوظ لكثير من الطلاب الـذين يعانون تحديات تتعلق بتعلمهم.

---

(1) التطوير المستمر "Continuous Improvement" بات هذا المصطلح جـزءاً مـن إدارة الجـودة فـي المدارس، وهو يعني الأخذ بممارسات تطال تحسين الأنظمة الإدارية والاجتماعية والتقنية فـي المدرسـة على نحو تصبح معه هذه الممارسات جزءاً من ثقافة المدرسة، بحيث تضطلع بهـا مـن غيـر الحاجـة للاستعانة بالآخرين. (المترجم).

(2) جائزة بالدريج "Baldrige Award" جائزة تمنح للمنظمات ذات الأداء المتميز، سواء أكانت في عـالم الأعمال، أم العناية الصحية، أم التربية، وهي الجائزة الرسمية الوحيدة في هذا الشأن في الولايات المتحدة، ويقوم بتسليمها رئيس الولايات المتحدة. (المترجم).

التدخل لمنع الرسوب

رغم أن سجل مدارس جينكز يحفل بالعديد مـن النجاحـات الأكاديميـة، إلا أن المنطقة التعليمية لاحظت أن الكثير جداً من الطلاب لا يزالون يواجهون الرسوب، وقـد تضافرت جهود طاقم المدارس ليحددوا المؤشرات الدقيقة المبكرة التي تنبئ عـن رسـوب الطلاب في المساقات، فعلى سبيل المثال، في مـا يخـص المؤشـرات المتعلقـة بالرياضـيات، تعلّم الطاقم أن أي طالب في الصف التاسع حصل على علامة "د" في اللغـة الإنجليزيـة أو الرياضيات وأخفـق في اختبـار مرجعـي المحـك[1] في القـراءة والرياضـيات، سيرسـب – أغلب الظن– في مساق الرياضيات اللاحق. وهذا صحيح، فالمـشاكل في القـراءة مؤشـر واضح لا على الرسوب في اللغة مستقبلاً، بل وفي مساقات الرياضيات القادمة. ولم يتلق هؤلاء الطلاب في الماضي تدخلاً إلا بعد رسوبهم في واحد أو أكثر من مساقات الـصف التاسع، والآن تستخدم مدارس جينكز تحليل البيانات لتمنع الرسوب.

والاستراتيجيات التي استخدمتها جينكـز لهـا ثـلاث سمـات مدهـشة، أولهـا أن التدخل يكون موجوداً ولا يأتي كرد فعل، فحتى عندما يحصل الطالب على علامة "د" ولم يرسب بعد، تقوم المدرسة بالتدخل ولا تنتظر الطالب ليرسب حتى تشرع باستراتيجيات التدخل. والسمة الثانية، أن من يقوم بالتدخل هم المميزون من طاقم المدرسة، ويمكن أن نضرب مثلاً بارزاً في قيـادة المعلـم بمـا يقـوم بـه المعلمـون الخـبراء في هـذه المدرسـة، إذ يدرّسون الطلاب الأقوياء مساقات القبول، كما أنهم يتطوعون لتـدريس الـصفوف الـتي يواجه طلابها مشكلات. أما السمة الثالثة، فهي مراعـاة عامـل الوقـت في اسـتراتيجيات التدخل، إذ هو ضعف الوقت الذي يلتقي فيه المعلمـون بطلابهـم في الـصفوف، وذلـك خلافاً لما كان عليه الأمر في الماضي. وتعد هذه التدخلات إجبارية لكل الطـلاب الـذين

[1] الاختبار المرجعي المحك "Criterion-referenced test" اختبار يقيس إتقان الطالب لمهارات أو مفاهيم معينة في ضوء معايير واضحة ومحددة، من غير الحاجة إلى مقارنته بزملائه. (المترجم)

يحتاجونها، ويصرّ المعلمون والإداريون بقوة على أن ينجح الطلاب كلهم، حتى أولئك الذين يقاومون المطالب التي تعرض عليهم ليتجنبوا الرسوب.

وبطبيعة الحال، فإن تخصيص المزيد من الوقت لا يكفي وحده للنجاح، بيد أنه -أي الوقت- متغير حاسم في هذا الشأن، وحتى المعلمون البارعون المتسلحون بمنهاج ممتاز لا يستطيعون إلغاء إخفاق سنوات طويلة في التعلم ما لم يُعط الطلاب الوقت اللازم ليكتسبوا معرفة أساسية، وليسيطروا، كذلك، على متطلبات التعلم اللازمة لمستوى الصف، فعلى سبيل المثال، لا يتلقى الطلاب الذين يحتاجون تدخلاً في اللغة الإنجليزية حصصاً عادية تناسب مستوى الصف فحسب، بل حصصاً إضافية في القراءة والكتابة، وكذلك طلاب الرياضيات لا يتلقون حصصاً عادية في الجبر "1"، بل ينتظمون في مختبر للجبر يتعلمون فيه أسس عمليات الأعداد وحل المشكلة والتحليل.

والنتائج تحكي عن نفسها، ففي حصص الرياضيات العادية التي يشهدها الطلاب الذين ليسوا بحاجة إلى تدخل، حصل (38%) من الطلاب على علامة "أ" أو "ب"، و حصل (36%) منهم على علامة "جـ" وفي حصص مختبر الرياضيات التي يشهدها الطلاب المحتاجون إلى تدخل مقارنة مع أقرانهم،وعُدّوا على مشارف الرسوب، حصل (46%) منهم على علامة "أ"، أو "ب"، وحصل (25%) منهم على علامة "جـ". وخشية أن يعزو بعض المتشككين هذه النتائج إلى التحيز لصالح معلمي حصص التدخل، تأمل ما يأتي: في امتحان الولاية في مبحث الرياضيات حقق (42%) من الطلاب الذين تلقوا حصصاً في المختبر (تدخلاً)، مستويات متقدمة أو مرضية مقارنة مع (20%) من الطلاب الذين درسوا اعتيادياً من غير تدخل.

فما سر هذا النظام المجدي؟ قال مدير التعليم كيربي ليمان في مقابلة معه إنه يثق بقيادة المعلم، وعلّق: "لقد اختير المعلمون المهرة ليضطلعوا على نحو مباشر بالمساقات العلاجية"، وأضاف: "إننا نتخذ القرار الصائب إذ نضاعف الوقت المخصص للطلاب

الذين يواجهون تحديات كبيرة في الرياضيات وفروع اللغـة، ونـستخدم أفـضل المعلمـين الموجودين لنوفر للطلاب مثل هذه المعالجة".

لقد استطاعت مدرسة جينكز الثانوية تقليـص حـالات الرسـوب لـدى طلابهـا بشكل ملحوظ من خلال التدخل الحاسم والفوري قبل حدوث الرسوب، وتعليق مـدير التعليم على هذا النجاح خصوصاً معبرٌ ومؤثرٌ: "لا نزال غير راضـين عـن النتـائج"، ولـن يَقْنع مدير التعليم الدكتور ليمان وزمـلاؤه إلا بـأن يحقـق طلابهـم نـسبة (100%) مـن الإتقان.

هل يضر التدخل بالمساقات الاختيارية[1]

عندما توفر مدرسة ما وقتاً إضافياً للطلاب والمعلمـين ليمنعـوا الرسـوب، يثـار جدل محتوم حول أثر ذلك في المساقات الاختيارية، فطلاب الصف التاسع الذين يتلقـون معالجـات (تـدخلاً) في الرياضـيات أو الكتابـة أو القـراءة يخـسرون تلـك المـساقات الاختيارية، وبطبيعة الحال عندما يرسب الطلاب في اللغة والجبر ويعيدون هذه المساقات في الـصفين العاشـر والحـادي عـشر فـإنهم سيخـسرون المـساقات الاختياريـة في هـذين الصفين، الأمر الذي يسبب مزيداً من الإحبـاط للمعلمـين والطـلاب علـى حـد سـواء، وكما تشير نتائج مدرسة جينكز بوضوح، فإن منع الرسوب في الصف التاسع سيقود إلى تقليل المساقات المُعادة لاحقاً في المدرسة الثانوية[2].

---

[1] المساقات الاختيارية "Elective" مساقات تطرحها المدرسة ليختار منها الطلاب ما يناسـب رغبـاتهم واهتماماتهم، فهي ليست إجبارية على الطلاب جميعهم. (المترجم)

[2] وسيتيح هذا الأمر أمام الطلاب الفرص للانخراط بالمساقات الاختيارية. (المترجم).

القيادة على كل مستوى:

تواجـه مدرسـة جينكـز وغيرهـا الكـثير مـن المـدارس، في محـاولاتهم لمساعدة الطلاب الضعاف، تحديات لا يمكن التصدي لها من خلال برنـامج إضـافي، أو متحـدث ملهم، أو إصدار أمر إداري، فمن المؤكد أن النجاحات التي حققتها هذه المدارس جاءت نتيجة قيادة ملهمة، قيادة حدثت في كل مـستوى، بمـا في ذلـك المعلمـين الـذين وضـعوا اهتمامات طلابهم في المقدمة.

خاتمـــة

مخاطر التغيير ومكاسبه

مِثْل محامٍ عند نهاية محاكمة دامت طويلاً، لدي الفرصة الآن لأنهي محاجّتي. لقد قدّم عملائي من المربين وقادة المدارس الذين التقيتَ بهم في الصفحات الماضية بيّنة قوية على قيادة التغيير الفاعلة، والقرار الذي هو أمامك، وأمام غيرك من أعضاء "هيئة المحلفين"، يعتمد على مدى قناعتك بأن هذه البينة موثوقة وأصيلة وكافية منطقياً لتتخذ قراراً نهائياً. والمشكلة، بطبيعة الحال، أن هيئات المحلفين يمكن أن يرتكبوا أخطاء، إذ قلما يمتلكون معلومات كاملة تماماً، ودائماً ما يستمعون إلى محامين مهرة يقدمون بينة تقنع الهيئة باستنتاج مخالف لما توصلتْ إليه. كيف ستصدر قراراً حيال القضية التي بين يديك[1]؟

معيار البيّنة

أولاً، لدى هيئات المحلفين معايير للبينة، وربما شكّلت الخبرة الفردية بيّنة قوية، وهذه القصص المفعمة بالتفاصيل الشخصية والعاطفة القوية قد تبدو مقنعة جداً. وفي سياق التغيير تبدأ هذه القصص أحياناً: "لقد حاولت القيام بهذا في مدرستي، ولكنه لم يجدِ". وأحياناً لا تكون الخبرة الفردية ذات صلة مباشرة، ولكنها تبقى نابعة من القلب

[1] المقصود هذا الكتاب بما يحويه من رؤى تغييرية مدعومة بالأدلة.

ومقنعة، كما في قول البعض: 'إن هذه الفكرة الجديدة هي مجرد اسم جديد مختلف لما نحاوله منذ 20 عاماً، وتلك الفكرة القديمة غير صالحة وغير موثوق بها كليةً'، ولعل الحجة الأكثر تكراراً ضد التغيير تعتمد على المعتقدات الشخصية وعلى السياقات المتفردة للشهود: 'لا أكترث بما تقوله المقالات والدراسات عن أمكنة أخرى، إذا أنت لم تَدْرس مدرستي وطلابي فكيف أعرف أن ما تقوله تلك المقالات والدراسات ينفعني في مدرستي؟'.

ولحسن الحظ، يوجّه القضاة هيئات المحلفين نحو استخدام معيار عند أخذهم بمصادر بديلة للبينة، ففي قضية جنائية ما، يكون المعيار هو أن البينة التي تدين المدّعى عليه يجب أن تستند إلى شبهة معقولة، أما في قضية مدنية ما، فثمة معياران يمكن توظيفهما، الأول أن الطرف الغالب ينبغي أن يظهر 'أرجحية البيّنة'، وكما يشير كارلسن وإمْوينكلرايد وكيونكا (Carlson,Imwinkelried &Kionka)(1991): 'ينبغي أن تكون هناك أرجحية للبينة لصالح الطرف الذي عليه عبء الإثبات[1]... ولا تعني زيادة أرجحية البينة زيادة في الكم أو في عدد الشهود، بل تعني أن تزداد شأناً وأهميةً'. (ص995).

والمعيار الثاني هو ذاك المتعلق بكون 'البينة واضحة ومقنعةً' (ص996)، وهذا تعبير يستخدم بالتناوب مع تعبيرات أخرى مثل: 'واضحة ودقيقة وغير مشكوك فيها'، و'إدانة واضحة من غير تردد'، و'واضحة، ومرضية ومقنعة' (ص996)، وهذا معيار أعلى للبينة يستخدم في القضايا التي تضم أفعالاً جنائية ومدنية، مثل شهادة شاهد العيان، والبيّنة المتحصَّل عليها في أثناء التفتيش من غير إذن رسمي. ومعيار البينة لا يمكن أن يكون لدى هيئة المحلفين يقيناً علمياً ثابتاً، لذا فإنك بعدّك عضو هيئة محلفين في قضية هذا

[1] عبء الإثبات Burden of Proof: مصطلح قانوني يعني إقامة الدليل على صحة ما يدعيه أحد الطرفين وإلا خسر القضية.(المترجم)

الكتاب لست مطالباً بتقويم ما ورد في فصول الكتاب السابقة من بيّنات ثم تسأل: "هل تشكل هذه يقيناً علمياً ثابتاً، وهل سيجدي كما لو كان قانوناً كونياً ثابتاً؟"، إذ لو حصل هذا، سيكون كل عضو في هيئة المحلفين عاجزاً، ولن تحل الحالات أبداً، ولن يحدث التغيير أبداً في المدرسة أو في أي منظمة أخرى. والمطلوب منك، عوض ذلك، أن تختار أي الطرفين في كل حجةٍ أو زعمٍ لديه بينة أفضل، وما سوف تقرره على أنه "الأفضل" لا يعتمد على حجم الأفراد الذين يأخذون بتلك الحجة أو ذاك الزعم ولا على عواطفهم، بل على عمق البينة واتساعها وتناغمها.

في هذا الكتاب، وفي قائمة المراجع التي تدعمه، لديك بوضوح أرجحية للبينة في طرفك، ففي كثير من الحالات زعمت أن البينة واضحة ومقنعة، ومن أمثلة هذه البينات:

- بيّنات من البحوث المختلفة سواءً أكانت ذات منهجية كمية أم نوعية.
- بينات من مجموعات الطلاب المتباينين ديموغرافياً، كالمجموعات الشديدة أو القليلة الفقر، فالمدارس التي ذُكرتْ التحق بها نسبة أقليات عالية أو متدنية، ونسبة عالية أو متدنية من الناطقين بغير الإنجليزية.
- بينات من مناطق جغرافية مختلفة، تضم مدارس في الولايات المتحدة وكندا، ومثالاً من أفريقيا، وأنا الآن وزملائي بصدد جمع بيانات من مدارس في أمريكا الجنوبية، وآسيا، وأوروبا وأستراليا لنضمن أن تكون الطبعات القادمة للكتاب أكثر شمولاً.
- بيّنات من باحثين مختلفين، فرغم أن غالبية ما تحدثت عنه في هذا الكتاب ينبثق من عملي المباشر في المدارس حول العالم، إلا أن الاستنتاجات التي تحدثت عنها مدعومة بما يقوله الباحثون الآخرون، لذا، فإن البينة التي أمامك لا تمثل قصصاً مجتمعة خاضها مربٍ ما، بل هي بينات مختلفة من مصادر وأساليب متنوعة،

وعندما تقارن هذه البينة بتلك التي تعارض التغيير كما أشار الكتاب، فثمة شك قليل سينتابك لتقرر أي الجانبين لديه عبء الإثبات.

وسواء أتناولت كيفية تحسين التحصيل في القراءة والكتابة، أم زيادة حضور الطلاب إلى المدرسة، أم تطوير نظام وضع العلامات في مدرستك، أم التأثير في طاقمك، أم إعادة هيكلة سياسة المساءلة، أم الانغماس في أي من الإصلاحات التي عالجها هذا الكتاب، فإنك لست بحاجة إلى التفكير ملياً في هذا السؤال إلى ما لا نهاية، وأي هيئة محلفين ينبغي أن تكون قادرة على تقويم البينة لتقرر من ثم الإجراء الأنسب، ولسوء الحظ، فإن هيئات المحلفين لا تصل دائماً إلى هذه القرارات المفصلية اعتماداً على البينة.

ماذا لو وصلت هيئة المحلفين إلى طريق مسدود؟

عندما يكون المطلوب هو الوصول إلى قرار مُجمَع عليه، كما هو الحال في أي محاكمة جنائية، يمكن لعضو واحد في هيئة المحلفين أن يمنع الأعضاء الأحد عشر المتبقين من الوصول إلى ذلك القرار. وفي بعض السلطات القضائية، بالنسبة لحالة مدنية ما، يكون المطلوب هو اتفاق (9) من أصل (12) محلفاً للوصول إلى حكم يفصل في القضية. وهكذا يمكن لـ (4) من أصل (12) –أي ما نسبته (33%) من المحلفين– أن يمنعوا عملية صنع القرار من المضي قدماً. وأحياناً تصل الهيئة إلى طريق مسدود لأن أحد أعضائها غير مرتاح الضمير وينتابه شك في القرار الذي سيُتخذ، ونحن نوقّر الشخصية التي جسّدها هنري فوندا في "اثنا عشر رجلاً غضبان"[1] بسبب ثباته على موقفه في وجه المعارضة. وتتضمن حالات أخرى واحداً من المحلفين يكون متمرداً، فيتجاهل البيّنة،

---

[1] اثنا عشر رجلاً غضبان "Twelve Angry Men" فيلم قام ببطولته الممثل هنري فوندا "H. Fonda" في عام 1957م، ثم أعيد إنتاجه في الأعوام 1997، 2004، 2006، يحكي الفيلم قصة هيئة من المحلفين مكونة من (12) رجلاً يتدبرون اتخاذ قرار في غرفة المحلفين بشأن تجريم أو تبرئة شخص ما على أساس الشك المتعقل "reasonable doubt". (المترجم)

ويركن إلى تحيز شخصي، ويخشى ردود الفعل على حكم غير مألوف، أو لا يأخذ بما توصل إليه غالبية المحلفين لأنه لا يملك ما يقوله تجاه البينة موضوع الدراسة. وأحياناً يتخوف أعضاء هيئة المحلفين من القيام بخطأ، لأن اتخاذ قرار في قضية ما قد يقود إلى استنتاج معاكس لدى البعض.

وعندما تصل هيئة المحلفين إلى طريق مسدود، فثمة خياران متاحان، الأول هو ما يسمى بـ "تعليق الهيئة"، أو عجزها عن اتخاذ أي قرار، والثاني -وهو الأكثر شيوعاً- أن يوجّه القاضي أعضاء الهيئة أن يستمروا بالتدبر والمحاولة مرة ثانية، ويعيدوا فحص البينات، وأن يستخدموا مهاراتهم وقدراتهم ويعملوا بجد ليصلوا إلى قرار. وفي أغلب القضايا، لا يتمخض عملهم الجاد عن شيء، فيعملون فترات أطول، ويستدلّون من خلال البينات، ويأخذون بوجهات نظر مختلفة، ويقومون بواجبهم إلى حد أقصى لاتخاذ قرار اعتماداً على أفضل البينات التي وفروها. والشيء الذي لا يُسمح لهم به هو الانتظار في حجرتهم إلى ما لا نهاية إلى أن يُأتى بالبيّنة الكاملة التي لا غبار عليها، إذ ينبغي أن يتخذوا قراراً في ضوء ما يملكونه من بيّنات.

وفي كثير من المناقشات التربوية، علينا أن نقرر، كمعلمين وقادة وصانعي قرار ومواطنين، هل سنكون هيئة محلفين معلّقة، ننتظر البينة الأمثل في الوقت الذي لا تتلقى فيه أجيال من الطلاب فرصاً محسنة قد توفرها لهم التغييرات المذكورة في هذا الكتاب. ولاحظ كلمة (قد) في الجملة السابقة، لأنه بالرغم من قوة البينات الواردة في هذا الكتاب، إلا أنها ليست -ولا ينبغي لها أن تكون- يقيناً علمياً ثابتاً. وعندما يقول البعض: "هل يمكن أن تضمن لي أن الكتابة غير القصصية ستحسن تحصيل الطلاب في العلوم؟" أو "هل يمكن أن تعدني أن نظام وضع العلامات الجديد سيقلّل من رسوب الطلاب؟"، فإن الإجابة ستكون دائماً بالنفي. وطبعاً الشيء نفسه صحيح عندما يسأل أولياء الأمور: "هل تستطيع أن تعدني أن مطعوم شلل الأطفال سيحمي ابني من

الشلل؟"، ومرة ثانية، الجواب الحزين هو لا، ولكني أستطيع أن أعد بأن طفلك وبقية الأطفال في المجتمع سيكونون أكثر أمناً عندما يأخذ ابنك المطعوم، أقول هذا مع اعترافي أن واحداً من كل 2.4 مليون طالب أخذ المطعوم قد يكون لديه رد فعل معاكس أو ربما عانى من المرض. وإذا جعلنا هذا الاحتمال يوقف انتشار التطعيم ضد شلل الأطفال، فعلينا العودة إلى الأربعينيات والخمسينات عندما أصيبت أعداد مذهلة من الأطفال بهذا المرض وخرجوا منه بأوصال ضامرة ورئات تالفة، وعليه فإن غياب اليقينية لا توقف نهجاً عاماً جيداً دُرِج على الأخذ به سواء في الطب أم في التربية.

اختيارك للأخطاء:

عند الخلوص إلى قرار جراء تدبراتكم، أيها الأعضاء في هيئة المحلفين، لن يكون أمامكم اختيار مثالي لا يشوبه النقص، بل عليكم اختيار واحد من خطأين، الخطأ الأول أنك ستحدث تغييرات تربوية أساسية وإن بدت في بعض الأحيان غير فاعلة أو ضرورية، وقيامك بهذا الخطأ سيجعلك تكابد النقد من بعض المتشائمين الذين سيقولون بعد مرور سنة: "أرأيت، لقد قلت لك لا حاجة لنا بهذا".

والخطأ الثاني أنك ستفشل في إحداث تغييرات تربوية أساسية، وستمر سنة أو سنتان أو ربما جيل، قبل أن يستخدم أحد آخر المعلومات التي لديك، وسيقوم -على الأقل- بتنفيذ التغييرات التي فكّرت بها، والقادة على كل مستوى، وعلى امتداد جيل من الطلاب، سيسألون عندئذٍ: "لماذا لم تقم بهذا في وقت مبكر؟".

لذا، فإن السؤال النهائي ليس: "كيف نصنع قرارات مثالية؟" بل هو: "كيف نختار الخطأ الأفضل لنقوم به"، والخطأ الأول -إحداث تغييرغير فعال تماماً- سيتركك عرضة للنقد من المجموعة نفسها من المتشائمين وتذمرها، أولئك الذين يتجنبون التقدّم الآن تماماً كما أخّروا إلغاء العقاب البدني جيلاً كاملاً. لقد كانت البينات واضحة، غير أن

هيئات المحلفين التربوية هذه الأيام تبقى أمام طريق موصود، غير قادرة على الخلوص إلى استنتاج معين، والهيئات المحاطة بمثل هذه الانتقادات، تختار المجتمع المحلي ومدى شيوع قرار أحد أعضائها وأُلفة المجتمع به، وتفضله على واجبها، والأطفال هم من يدفع الثمن. إن فشلك في القيام بما تقوله البينات قد يقيك من استهجان المتشائمين، ولكنه سيعرضك لمحاكمة، قد تمتد سنوات، من الطلاب والمجتمعات التي أخفقت في مد يد العون لها.

لقد بذلت قصارى جهدي لأضع بين يديك بينات تأخذها بعين الاعتبار كما يفعل المحلفون اليوم، ولن يكون قرارك مثالياً، بل سيكون اختياراً لواحد من خطأين: العمل أو عدم العمل، البينة أو التخمين، نقد المتشائمين لك أو نقد أجيال المستقبل.

اختر بحكمة وترو.

الملحق (أ)

الوثائق الداعمة لتهيئة ظروف التغيير النظامي

يضم هذا الملحق الوثائق الآتية:

- تاريخ المدرسة في المبادرة بالتغيير.
- توليف أدبيات البحث في التغيير ومناقشتها.
- أسباب فشل التغييرات في المدرسة.
- الافتراضات الأساسية للتغيير التربوي الناجح.
- أسئلة تسألها نفسك عند عزمك على التغيير.
- أسئلة مجموعة التركيز حول جاهزية التغيير.
- سلسلة الجاهزية للتغيير.
- أداة قياس الجاهزية للتغيير.
- مصفوفة جاهزية المنتفعين للتغيير.

إن المؤلف مدين للدكتور مايك واست، وهو مدير تعليم سابق لمدارس بريستول في كنيتيكت، والآن هو مستشار لقيادة التغيير، لقد أسهمت بصائره وحذاقته في هذا الكتاب على نحو كبير، وهذه الوثائق يمكن للمدارس أن تعيد إنتاجها لغايات غير تجارية، ويمكن تحميلها من الموقع www.ChangeLeader.info.

تاريخ المدرسة في المبادرة بالتغيير:

تعليمات: استخدم هذا النموذج لتقود نقاشاً عن تاريخ التغيير في مدرستك، استخدم نسخة منفصلة منه لكل تغيير تقوم بمراجعته، وحدّد في كل تغيير ما تم على نحو صحيح، وما تم على نحو خاطئ، وسيقود توليف هذا النقاش إلى قائمة من الدروس التي تعلمتها من أجل تغيير فعّال.

التغيير السابق:

ما تم على نحو صحيح	ما تم على نحو خاطئ

توليف أدبيات البحث في التغير ومناقشتها:

المؤلفات الثلاثة المستخدمة في هـذا النـشاط هـي: كتـاب جـون كـورتر John) Kotter) (2006) قيـادة التغـيير، وكتـاب مايكـل فـولان(Michael Fullan) (2008): الأسرار الستة للتغيير، وكتاب تشارلز ريجيليث(Charles Reigeluth) (2006): النظـام الإرشادي في التربية التحويلية.

في كتابه "قيادة التغير" يصف كوتر ثماني مراحل يعتقد أنها ضرورية لكل تغـيير ناجح ودائم، وهذه المراحل الثماني واضحة وليست بحاجة إلى شرح.

أما فولان، فيـصف في كتابـه: الأسـرار الـستة للتغـيير" ستة شـروط ينبغـي أن تستحضرها أي مدرسة لتحدث تغييراً ناجحاً ومستمراً، وهذه الشروط بحاجـة إلى شـيء من الشرح:

- أحببْ موظفيك: احرص على تطوير موظفيك وامْددهم بأسباب السعادة.
- اربط الزملاء بالغرض (من التغيير): قوِّ التفاعلات الهادفة بين الزملاء.
- سيادة "بناء القدرة": احرص على تطوير الفاعلية الفردية والفاعليـة الجمعيـة، لـدى مجموعة ما أو نظام، واستثمر ذلك لتحقيق تحسينات ذات دلالة.
- التعلم يعني العمل: أظهر العمل وتعلّمْ لتعمل أفضلَ على أنهما شيء واحد.
- قواعد الشفافية: أشرك الجميع على نحو واضح بالنتائج والممارسات التي قادت إلى تلك النتائج.
- الأنظمة تتعلّم: يتعلم النظام مـن نفـسه علـى نحـو مـستمر[1]، ويـتعلم الأفـراد في النظام أشياء جديدة طوال الوقت.

---

[1] هذا تعبير آخر للتطوير المستمر، انظر هامش صفحة (163). (المترجم).

بالنسبة لتشارلز ريجيلوث، فهو أقل شهرة من كوتر وفولان، ولكنه أبلى بلاء حسناً في مجال تحسين إحدى المناطق التعليمية من خلال عملية تغيير أصيلة. ويضم كتابه ست خطوات عرضها بشكل متسلسل، وكما هو الحال في مراحل كوتر، فإن خطوات ريجيلوث تشرح نفسها.

إن غاية هذا النشاط هي أن يقف القارئ على فكرة عامة عما يقوله الباحثون في هذا الشأن، لينظر من ثم إلى أوجه التقارب في تفكيرهم.

ورغم أن خطوات كوتر و ريجيلوث ليست متناغمة تماماً، إلا أن ما يلفت النظر تشابههما في قيادة التحالف (عند كوتر) والفريق المبادر بالتغيير (عند ريجيلوث)، كذلك في الحاجة القوية لبناء القدرة المعبّر عنها في كل نظرية، أخيراً تشير كل نظرية إلى الحاجة إلى "ترسيخ منحى جديد في الثقافة" أو تأكيد أن "النظام يتعلم" أو "تنفيذ النظام وتطويره".

وإذا ما أخذ هذا النشاط وحده، فإن تفاصيل أخرى كتلك التي سِيقت أعلاه ستكون ضرورية، غير أن قراءة المؤلفات الثلاثة وإن بدت أمراً مثالياً إلاّ أنها غير واقعية.

كوتر	فولان	ريجيلوث
الإحساس بالحاجة الملحة	أحبب الموظفين	التغيير النظامي
قيادة التحالف	اربط الزملاء بالغرض	الفريق المبادر
الرؤية والاستراتيجية	سيادة بناء القدرة	بناء القدرة من أجل التغيير
انشر الرؤية	التعلم يعني العمل	تصاميم لمدارس جديدة
الإجراء التمكيني	قواعد الشفافية	نفّذ وطوّر
المكاسب القصيرة الأمد	الأنظمة تتعلم	
تقوية المكتسبات		
رسّخ منحى جديداً في الثقافة السائدة		

المناقشة: ما المشترك في نتائج هذه الأبحاث؟

أسباب فشل التغيير في المدارس

كورت سكوير وتشارلز ريجيلوث

إنّ النتاج الأكثر أهمية الذي ينبغي أن تحققه أي عملية تغيير أساسية هـو تغـيير نزعات المنتفعين ومعتقداتهم عن التربية، ومـن غـير هـذا فلـيس مـن المحتمـل أن يـنجح التغيير (Squire & Reigeluth, 2000, P.150).

جون غودلاد[1]

إن أحد الأسباب الرئيسة التي تمنع المدرسة أن تتغير هو أن التغيير يحتـاج قيـادة، إنه يحتاج التزاماً، وقيادة ذكية، وأجندة للعمل، ووعياً بالـشروط الـتي ينبغـي أن تراعـى، وبالاستراتيجيات التي يجب أن توظف من أجل التأثير في التغيير (Goldberg, 2000, P. 84).

ويتطلب التغيير قيادة على مدى طويل، غير أن معظم قادة المدارس لا يبقون في مراكزهم المدة الزمنية الكافية لإحداث تغيير مؤثر. (Goldberg, 2000, PP. 84-85).

---

[1] جون غولاد "John Godlad" من المنظرين التربويين المرموقين على مستوى العـالم، لـه إسـهامات أصيلة لا سيما فيما يتعلق بنظرية المنهاج، من أشهر كتبه: مكـان يـدعى المدرسـة " A place called school". وقد أدلى بآرائه هذه في مقابلة أجراها معه م. غولدبيرج، نـشرتها مجلـة Phi Delta Kappa، عام (2000م). (المترجم)

وإذا أردت أن تمضي في عمليات أصيلة للتجديد، فإنه ينبغي أن يلتزم عدد كبير من الناس بالأجندة، وأن يستنفذوا وقتاً يكافؤون عليه. (Goldberg, 2000, P. 85).

بيتر سنج وزملاؤه

إن الخطأ الرئيس الذي يرتكبه المجددون في استراتيجياتهم هو أنهم يركزون في تجديداتهم على ما يحاولون عمله أكثر من تركيزهم على فهم أثر الثقافة الأكبر والبنى والمعايير في جهودهم. (Senge et al, 1999, p.26).

مايكل فولان

يفشل التغيير التربوي –إلى حد ما– بسبب افتراضات المخططين –وإلى حد ما أيضاً– لأن حل المشكلات الجوهرية عمل معقد. وتتفاعل عوامل عدة مثل خصائص التغيير، وخصائص المنطقة التعليمية وخصائص كل مدرسة بمعلميها، والعلاقات الخارجية من حيث وجودها وشكلها، في إيجاد الظروف التي ستسمح بالتغيير أو ستمنعه. إن التغيير يتطلب اجتماع العوامل الصحيحة لدعم عملية إعادة التعلّم وتوجيهها، على نحو يعلي من شأن حاجات الأفراد والجماعات، وفي الوقت نفسه، تحفز الأفراد وتحثهم على التغير من خلال تهيئات وقفزات تدريجية متناقصة على طريق مأسسة التغير المطلوب (أو رفضه إن لزم الأمر)، في حين أن نظريات التغيير المعتمدة على عامل واحد فقط محكوم عليها بالإخفاق (Fullan, 2007, p.36).

بالنظر إلى الاقتباسات السابقة، لخّص في جملة واحدة أسباب فشل التغيير في المدرسة:

افتراضات أساسية للتغير التربوي الناجح

1- لا تفترض أن رؤيتك حول ما ينبغي أن يكون عليه التغيير هي التي تستحق التنفيذ.

2- افترض أن أي تجديد دالّ، إذا ما أريد أن ينتج عنه تغيير، يتطلب أفراداً ينفذونه متحررين من معانيهم الشخصية.

3- افترض أن الصراع والاختلاف ليس محتوماً فحسب، بل هو أساسي للتغيير الناجح.

4- افترض أن الأفراد يحتاجون إلى إلحاح وحث على التغيير، ولكنه سيكون (أي التغيير) فعالاً فقط تحت الظروف التي تسمح لهم بالتفاعل -من مراكزهم- مع المنفذين الآخرين، وأن يظفروا بالمساعدة، ويطوروا قدرات جديدة.

5- افترض أن التغيير الفعّال يتطلب وقتاً.

6- لا تفترض أن سبب عدم التنفيذ هو الرفض التام للقيمة المتجسدة في التغيير، أو أن السبب هو المعارضة الشديدة له.

7- لا تتوقع أن كل المجموعات أو غالبيتها ستتغير.

8- افترض أنك بحاجة إلى خطة مبنية على الافتراضات السابقة (أعلاه)، وأنها تأخذ بالعوامل المعروفة للتأثير في التنفيذ.

9- افترض أن المعرفة، مهما كان حجمها، لن توضح على نحو مكتمل ما يفصح عنه الإجراء.

10- افترض أن تغيير ثقافة المنظمات هو أجندة العمل الحقيقية، وليس تنفيذ تجديدات فردية (Fullan, 2007).

أسئلة تسألها نفسك عندما تعتزم البدء بالتغيير:

1- ما المهارات التي يحتاجها الأفراد المسؤولون عن تنفيذ التغـيير؟ هـل يمتلكـون هـذه المهارات؟ إذا لم يكونوا كذلك فكيف يمكن لهم أن يكتسبوها؟

2- ما حجم التدريب المطلوب؟ وأين سيكون؟ وكم تكلفته؟ وكيف سنحـصل علـى مخصصاته المالية؟

3- كيف سيكون شعور أولياء الأمور تجاه التغيير؟

4- إذا بدأنا بتلقي دعمٍ للبدء، فما المتوقع من مجلس التعليم القيام به؟.

5- كيف يمكن أن نتغلغل في اتحاد المعلمين حتى لا تكون ردود أفعال المعلمين سـلبية فحسب؟

6- كيف يمكن أن نطور الدعم السياسي اللازم حتى نرى هذا التغيير مكتملاً؟

7- هل أنا مستعد، كمحفِّز على التغيير، للبقاء هنا سنوات عديدة محتملة لأغرس هذا التغيير في ثقافة المدرسة أو المنطقة التعليمية؟

8- كيف يمكن أن نطور خطة تسمح لنـا بالتعامـل مـع أشـياء لا نـستطيع التنبـؤ بهـا سلفاً؟

9- هل ثمة مهارات عليّ، كمحفِّز على التغيير، أن اكتسبها قبل أن أبدأ بالتغيير؟

هل ثمة أسئلة أخرى يمكن أن تضيفها؟

أسئلة مجموعة التركيز حول الجاهزية للتنغيير

تُستخدم مجموعات التركيز في البحوث النوعية، فمن خلال النقاشات الثرية والأحاديث المفصّلة نستطيع أن نتعلم حقيقة ما وراء الأرقام. وتمتد هذه المجموعات لتطال منتفعين مختلفين، كالمعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب، وكذلك المجموعات التي قد لا تستجيب لأدوات مسحية أو اتصالات. في مركز القيادة والتعلم، على سبيل المثال، أصررنا على إدارة مجموعة تركيز من أولياء الأمور لنبحث في اللغة التي يستخدمونها في بيوتهم، كما قمنا بالعناية بأطفال هؤلاء، وبتأمين المواصلات والطعام، فهذه ضروريات إذا ما كان غرض بحث مجموعة التركيز الاستماع إلى فئة واسعة من أولياء الأمور.

والسرية من الأمور الهامة التي ينبغي أن تؤخذ بالاعتبار في بحث مجموعة التركيز، لذا فإنه من الضروري دائماً أن يكون الباحث المستقل قادراً على توفير استقلالية مطلقة عن المدرسة، وتوفير السرية للمشتركين في المجموعة، فعندما يقول المقابلون المحليون[1]: "حسناً، كن صادقاً معي، وقل كل ما يجول في خاطرك". فهذه إيماءة جيدة. ومع هذا، فمن المؤكد أنه يعشعش أحياناً في الذاكرة الحية لمعظم المشتركين في مجموعات التركيز أن الصراحة قد كوفئت بمقابل ديكتاتوري لم يقدّرها، لذا فإن استخدام شخص مستقل يتولى طرح الأسئلة في مجموعات التركيز ليس مؤشراً على عدم ثقة القيادة الحالية للمدرسة، بل هو إرث متناقَل عقوداً طويلة سبقت هذه القيادة.

والأسئلة الآتية صمّمت للشروع بنقاش يعالج اتجاهات مجموعات المنتفعين نحو مجالات الجاهزية للتغيير، وعلى الشخص المقابِل أن يستخدم هذه الأسئلة ليستنطق أعضاء المجموعة، في حين يقوم شخص آخر بتدوين استجاباتهم، وبعد أن تنتهي الجلسة

---

[1] أي من هم من داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية. (المترجم)

يقـوم المقابـل والمـدوِّن بمراجعـة ملاحظاتهمـا، ويـستخدمان الأداة الـواردة في الـصفحة (190) لتقدير كل استجابة على السلسلة الموجودة في الصفحة (188):

تاريخ التغيير:

1- ما الجهود التغييرية الماضية أو الحالية التي تستطيع تذكرها؟

2- ما الذي تعتقده حول كل جهد؟

3- إلى أي مدى تشعر بالارتياح تجاه التغيير بشكل عام؟

الحاجة للتغيير:

4- هل هناك حاجة للتحسين في مدرستك؟

5- ما أكثر الأشياء التي لم تنل رضاك؟

6- أي التغييرات تتمنى أن ترى؟

الرغبة في التغيير:

7- هل ترغب مجموعتك بالقيام بالتغيير، على النحو الذي تسيِّر فيـه أعمالـك، بغية تحقيق التغيير المطلوب؟

8- هل لك أن تعطي أمثلة عن التغييرات التي ترغب بعملها؟

9- هل كنت لتقوم بهذه التغييرات في حـال مـررت بـصعوبة أو عـدم ارتيـاح لبرهة من الزمن؟

10- هل ستكون هذه التغييرات مؤقتة أم دائمة؟

11- هل تعتقد أن منتفعين آخرين سيرغبون بالقيـام بتغـييرات حتـى لـو كانـت صعبة أو غير مريحة لهم في البداية؟

الإيمان بالقيادة:

12- هل تعتقد أن القيادة الحالية لديها القدرة على إنجاز التغيير المقترح بنجـاح؟ لماذا أو لماذا لا؟

خطة التغيير:

13- هل تعتقد أن الخطة التي وُضعت قادرة على تحقيق الأهداف؟ لمـاذا أو لمـاذا لا؟

14- ما نقاط القوة في الخطة من وجهة نظرك؟ وما نقاط الضعف؟

15- ما الذي يمكن أن تغيره في الخطة بغية تحسينها؟

المهارات اللازمة للتنفيذ:

16- هـل تعتقـد أن مجموعتـك لـديها المعرفـة والمهـارات اللازمـة لتنفيـذ خطـة التغيير؟

17- إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل تعتقد أن المجموعـة ترغـب باكتـساب تلـك المعرفة والمهارات؟

18- كم سيستغرق ذلك في رأيك؟

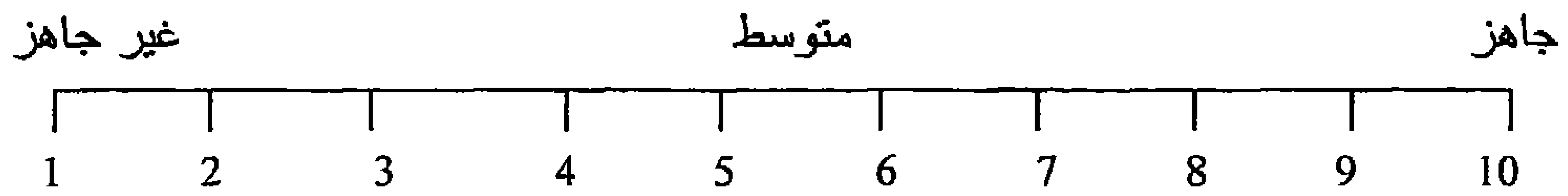
19- هل تعتقد أن بعض أعـضاء المجموعـة لـن يكونـوا قـادرين علـى اكتـساب المعرفة والمهارات اللازمة وإنْ أبدوا رغبتهم بذلك؟

سلسلة الجاهزية للتغيير

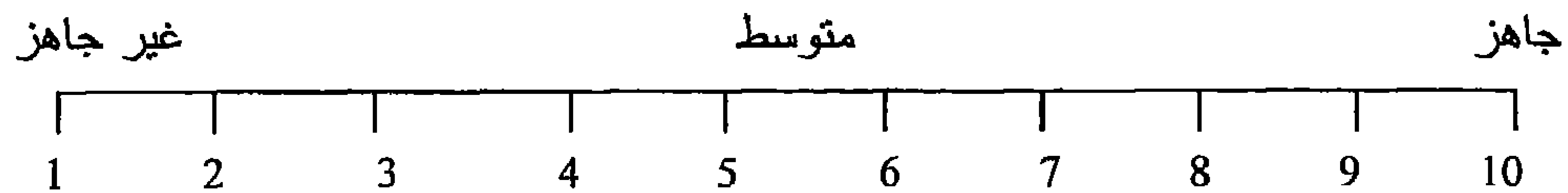
بعد جمع المعلومات المتعلقة بمدى جاهزية كل مجموعة من المتفعين للتغيير، ضـع تقدير كل مجموعة لكل مجال على هذه السلسلة، مـستخدماً أداة قيـاس جاهزيـة التغـيير الواردة في الصفحة (188)

مجموعة المتفعين

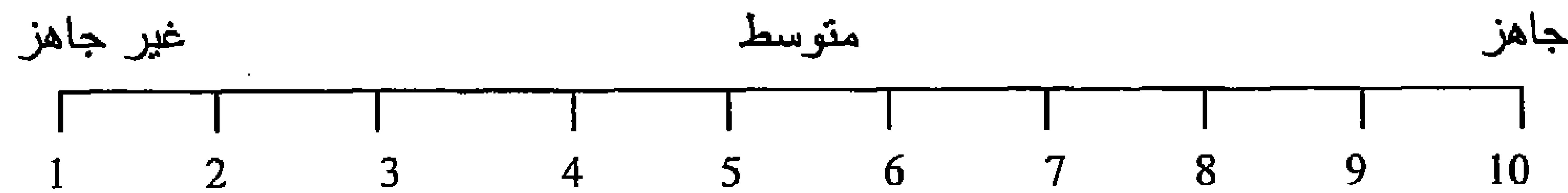
تاريخ التغيير:



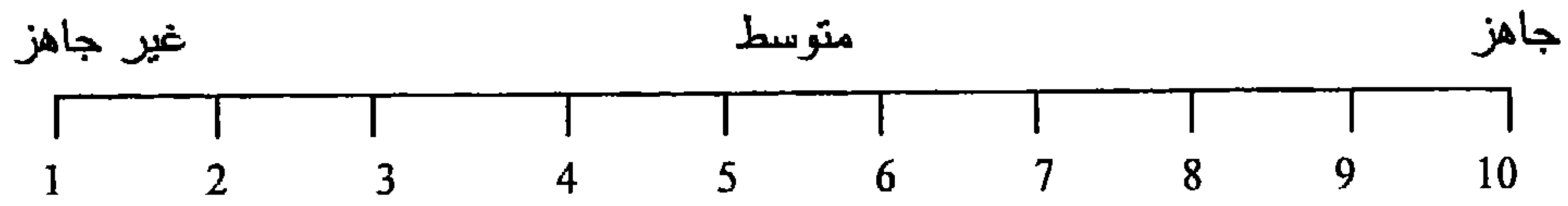
الحاجة للتغيير



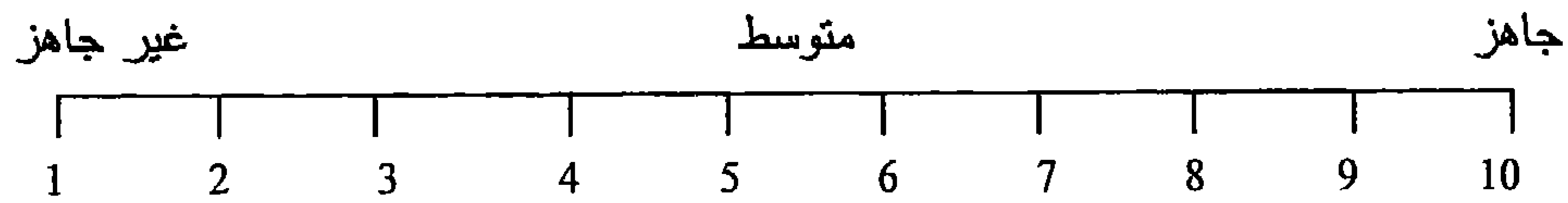
الرغبة في التغيير



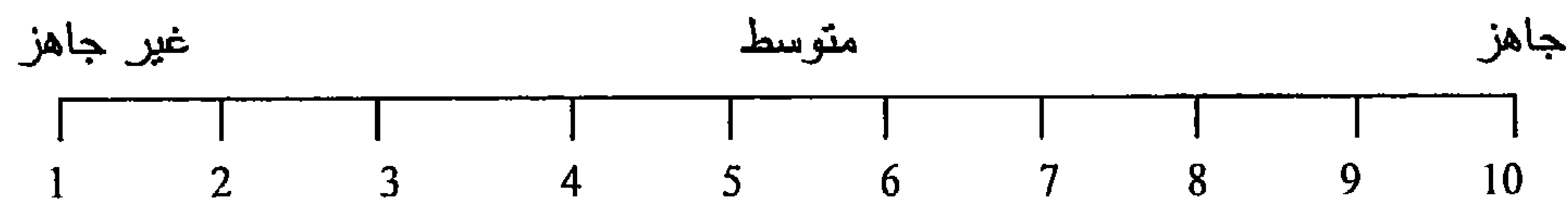
الإيمان بالقيادة



خطة التغيير



المهارات اللازمة للتنفيذ



أداة قياس الجاهزية للتغيير

المجال	جاهز	متوسط	غير جاهز
تاريخ التغيير	ترى المجموعة التغييرات السابقة إيجابية وناجحة بشكل عام.	تمر المجموعة بتغيير سابق، وترى أن التغيير السابق ليس له أثر دال فيها.	ترى المجموعة التغيير السابق غير ناجح بشكل عام، ولها تجربة سلبية.
الحاجة للتغيير	تدرك المجموعة أن الظروف الحالية غير مقبولة، وأن التغيير مطلوب إذا ما أردنا التقدم.	تدرك المجموعة أن الأمور يمكن أن تكون أفضل، ولكنها غير راضية تماماً بهذه الأمور بوضعها الحالي.	لا ترى المجموعة أن الظروف الحالية سلبية بحيث تتطلب التغيير، وقد ترى أن ثمة أشياء أخرى بحاجة إلى تغيير.
الرغبة في التغيير	ترغب المجموعة القيام بخيارات صعبة (على مستوى الفرد أو المجموعة) لإحداث التغيير، وتقبل فكرة أن التغيير سيكون صعباً وغير مريح مدة طويلة.	ترغب المجموعة بالتغيير إذا لم يسبب إزعاجاً واضحاً لها.	ترى المجموعة أن لا حاجة للتغيير، وتعارض القيام بأي شيء مختلف على نحو دال، من شأنه أن يحدث إزعاجاً أو إرهاقاً لها.
الإيمان بالقيادة	تؤمن المجموعة أن لدى القادة الحاليين القدرة على إنجاز التغيير.	ليس لدى المجموعة آراء قوية إزاء القيادة سواء أكانت سلبية أم إيجابية، نتيجة خبرة سابقة أو نتيجة نقص في المعرفة.	تنظر المجموعة نظرة سلبية نحو قدرات القادة الحاليين أو دوافعهم بشكل عام، ولا تؤمن أنهم قادرون على إنجاز التغيير.
خطة التغيير	لدى المجموعة فهم جيد للرؤية المستقبلية المتعلقة بخطة التغيير، وتؤمن بأن خطة التغيير ستحقق الأهداف المرجوة.	ليس لدى المجموعة فهم واضح للرؤية المستقبلية المتعلقة بخطة التغيير، وتشكك بالمكونات الرئيسة للخطة بعدّها المنحى الصحيح لتحقيق الأهداف المرجوة.	لا ترى المجموعة أن الرؤية المستقبلية ستتحقق بعد التغيير، ولا تؤمن أن خطة التغيير ضرورية أو أنها قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة.
المهارات اللازمة للتنفيذ	تؤمن المجموعة أن من سيقومون بتنفيذ الخطة لديهم المعرفة و/أو المهارات اللازمة لذلك.	تؤمن المجموعة أن لدى من سيقوم بتنفيذ الخطة بعض المعرفة و/أو المهارات اللازمة لذلك، وأن من لا يمتلكها سيكون قادراً على امتلاكها.	لدى المجموعة شك جدّي بأن يكون لدى من سينفذ الخطة المعرفة و/أو المهارات اللازمة للقيام بذلك بنجاح، كما تشكك في أن بعض هؤلاء سيكتسب هذه المعرفة و/أو المهارات.

مصفوفة جاهزية المتنفعين للتغيير

حوّل التقديرات الواردة في السلسلة إلى هذه المصفوفة الـتي ستوفرعرضـاً بيانيـاً لتقدير كل مجموعة على كل مجال:

مجموعة المتنفعين	المجال					
	تاريخ التغيير	الحاجة للتغيير	الرغبة في التغيير	الإيمان بالقيادة	خطة التغيير	المهارات اللازمة للتنفيذ
الهيئة الحاكمة						
الحكومة السياسية المحلية						
مديرو التعليم						
قيادة المنطقة العليا						
إدارة المدرسة						
المعلمون						
المنظمات الإداريـة ومنظمات المعلمين						
أولياء الأمور						
الطلاّب						
قادة الأعمال						
متنفعون آخرون						

الملحق "ب": خطة من صفحة واحدة لمنطقة فري بورت التعليمية للعام الدراسي 2007/ 2008

الرؤية	الأهداف وأدوات القياس	الخطط الإجرائية
أداء الطلاب: يكون أداء كل طالب عند (أو فوق) مستوى الصف، وينغمس في تعلمه ويساهم إيجابياً في المجتمع	* بحلول عام(2010) سيحقق كل الطلاب في الصفوف (3-8) أو يفوقون معايير ISL[1] كما قاستها ISAT[2]، وبحلول حزيران (2008)، سيحقق (87%) من الطلاب أو يفوقون معايير ISL للقراءة، وسيحقق (92%) أو يفوقون معايير ISL للرياضيات كما تقيسها ISLT. * بحلول حزيران (2014) سيحقق جميع طلاب الصف الحادي عشر أو يفوقون معايير ISL كما تقيسها PSAE[3]، وبحلول شهر حزيران (2008)، سيحقق (78%) من الطلاب أو يفوقون معايير ISL للقراءة، وسيحقق (63%) منهم أو يفوقون معايير ISL للرياضيات. * لكل سنة من السنوات الأربع القادمة، ستنقل FSD[4] (10%) من طلابها من طور "تحقيق" معايير اختبارات الولاية إلى طور "تجاوزها"، وبحلول حزيران (2010) سينهي	* بحلول (31) آب (2007)، ستحدد كل مدرسة الطلاب ذوي المستوى الأقل من مستوى صفهم في اختبارات الولاية أو المنطقة التعليمية، حتى تتلقى دعماً إضافياً يساعدها على الارتقاء بمستوى الطلاب إلى مستوى الصف. * بحلول حزيران (2007)، ستراجع الإدارة وتطور عملياتها بشأن تسريع التعلم مستخدمة بيانات وتغذية راجعة واستراتيجيات على مستوى المنطقة والمدرسة والطلاب، وسيتم مراجعة البيانات شهرياً، باستخدام أدوات لقياس القراءة للصفوف (9-6)، وأداة أخرى محلية لقياس القراءة، للصفوف (1-12)، وأخرى لقياس الرياضيات لهذه الصفوف بغية تطوير مستويات الطلاب في القراءة والرياضيات، وستُنفذ هذه العملية بدايات العام الدراسي (2007/ 2008).

(1) ISL:"Illinois Learning Standards" معايير إلينوي للتعلم.(المترجم)

(2) ISAT: "Illinois Standards Achievement Test" اختبار إلينوي التحصيلي المقنن، يقيس هذا الاختبار التحصيل الفردي للطالب وفق معايير معينة. (المترجم)

(3) PSAE: "Prairie State Achievement Examination" اختبار مقنن مخصص لقياس تحصيل طلاب الصف الحادي عشر في القراءة. (المترجم).

(4) FSD: "Freeport School District" منطقة فريبورت التعليمية. (المترجم).

	جميع طلاب الصف الثامن بنجاح مادة الجبر (1) أو أي مـادة رياضـيات ذات مـستوى أعلـى. وبحلـول حزيـران (2008) سـيُعدّ (80%) من طـلاب الـصف الـسابع لينهـوا بنجـاح مـادة الجـبر (1) أو مـادة رياضـيات أعلـى خـلال الـسنة الدراسـية (2008/ 2009).	
المساواة: يعامـل كـل فـرد بعدالـة، وتحـترم كرامته ويتم تعزيـز الاحـترام المتبـادل، وتقدّر جميع سمات الاخـتلاف الموجـودة بـين أعـضاء الكـادر أو بين الطلاب.	* بحلـول حزيـران (2010) أغلـقْ فجـوة التحصيل في الـصفوف (3-8)، مـع ازديـاد نـسبة الطـلاب الـذين يحققـون أو يفوقـون المعـايير في كـل سـنة. ومـع حلـول شـهر حزيـران (2008)، سـيحقق (81%) مـن طلاب الصفوف (3-8) ممن هم من أصول أفريقيـة معـايير ISL للقـراءة أو يفوقونهـا، وسـيحقق (85%) مـنهم معـايير ISL للرياضيات أو يفوقونها. * بحلـول حزيـران (2014) أغلـقْ فجـوة التحـصيل في الـصفوف (9-12). وبحلـول حزيـران (2008) سـيحقق (63%) مـن طلاب هذه الـصفوف معـايير ISL للقـراءة وللرياضيات أو يفوقونها. * بحلـول أيلـول (2010) ستتجـسد توجهـات المنطقـة التعليميـة حـول المساواة	* تواصلْ حول شعار مْن الجيد أن تكـون ذكياً من خلال AVID[1]، ورفع الفاعلية، ومجموعات الطلاب، واجتماعـات أوليـاء الأمور، والمراقبة.... * ألحـق كـل الطـلاب الـصف الـسادس الذين حققوا أو فاقوا معـايير الرياضـيات أو اجتازوا اختبار أورليانز للرياضيات، في مساق سابق للجبر أو في مساق الجبر(1). * وفـر النمـو المهـني للطـاقم ذي التبـاين الثقافي * يكـافح المستـشارون وغيرهـم مـن المنتفعين مـن أجـل تجنيـد الطـلاب مـن الأقليـات وذوي الـدخل المتـدني في مساقات ذات مستوى أعلى. * جنِّـد طـلاب الأقليـات ليتطوعـوا في أنشطة لا منهاجية، وطـور خطـط التطـوع

(1) AVID: "Advanced Via Individual Determination" نظام يسعى إلى تمكين الطلاب من الالتحاق بكليات مدة الدراسة فيها أربع سنوات، وذلك من خلال رفع توقعـات الطـلاب، وتخـدم (AVID) الآن الطلاب من الصف الرابع وحتى الثاني عشر. (المترجم).

	الاثنية من خلال ازدياد أعداد الملتحقين في المساقات الأكاديمية العليا. في حين ستزداد نسبة أعداد الطلاب ذوي الدخل المتدني بنسبة (5%). * بحلول حزيران (2008)، سيحقق تمثيل الطلاب من أصل أفريقي في الأنشطة اللامنهاجية معايير MOU[1] التي تراوح بين المدارس الإعدادية والمدارس الثانوية، وسيشارك 70% من طلاب FJHS[2] وFHS ممن هم من أصل أفريقي، في نشاط لا منهاجي واحد على الأقل أو بنشاط مرتبط بالمدرسة. * بحلول حزيران (2010) وفّر بيئة تعلّمية إيجابية يجمع (100%) من الكادر أنها آمنة وتشكل مناخاً إيجابياً للتعلم، وبحلول حزيران (2008) قلّص حالات الحرمان وإشعارات التأديب بنسبة (10%).	هذه من أجل أنشطة تتجاوز ما بين الطلاب من تباين واختلاف. * نفّذ هرم PBIS[3] وICLE[4] للتدخل كجزء من خطة FHS للطلاب الجدد.

(1) MOU: "Memorandum Of Understanding" ، مذكرة تفاهم يكون أطرافها المدرسة والمنطقة التعليمية والولاية تتعهد به المدرسة بجملة من المعايير مقابل الحصول على دعم مالي من الولاية. (المترجم).

(2) FJHS: "Freeport Jonior High School" مدرسة فريبورت.(المترجم)

(3) PBIS: "Positive Behavior Interventions and Supports" نظام يهدف إلى تمكين الطلاب من النجاح الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي من خلال جملة من التدخلات والمساعدات التي تقدم لهم وفق حاجاتهم وثقافاتهم. (المترجم).

(4) ICLE: "Institue of Countinuing Legal Education" مركز في ميتشيغان تقترب رسالته من تلك التي يحملها PBIS. (المترجم)

الشراكات: تسهم الشراكات بين الطلاب والأُسر والمجتمع المحلي في نجاح كل طالب	شراكات الطلاب: * بحلول حزيران (2008) ، سيكون لدى كل طالب مجموعة من الأهداف الأكاديمية الشخصية التي تُراجع بانتظام 4 مرات في السنة من قبل الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور. * بحلول حزيران (2008) ينبغي أن يقرّ ما نسبته 10% من الطلاب (على أن تتزايد هذه النسبة) إنهم في بيئة مدرسية آمنة تهتم بهم وذلك من خلال بيانات مسحية. شراكات أولياء الأمور والأسر: * بحلول حزيران (2010)، سيشارك (90%) من أُسر المنطقة في برنامج شراكة بحثي يركز على نجاح الطلاب، وبحلول حزيران 2008، سيكون 10% من هذه الأُسر قد شاركت فعلياً بهذا البرنامج. * بحلول حزيران (2010) سيبدي (90%) من أولياء الأمور رضاهم عن (FSD -145) [1] كما قيست من خلال مسح قامت به المنطقة. الشراكة مع المجتمع المحلي: * بحلول حزيران (2008) ستكون كل مدرسة على شراكتين على الأقل مع المجتمع المحلي تركزان على النمو الجسدي والاجتماعي والعاطفي والأكاديمي للطلاب.	* نفذْ خطة في كل مدرسة لتصنع أهداف الطالب الشخصية بحلول أيلول (2007). * أسسْ مجموعة تركز على الطالب في كل مدرسة لتستمع وتتعلم من الطلاب. * نفذ برامج لتتعرف مدى نجاح الطلاب. * أسس ونفذ منحى لتنغمس كل أسرة في مراجعة ودعم أهداف طلابها وخططهم. * نفذ برامج معتمدة على البحث لزيادة مشاركة أولياء الأمور في دعم نجاح الطلاب. * نفذْ استراتيجيات لتجمع مدخلات من أولياء الأمور بغض النظر عن مدى رضاهم. * ادعمْ جهود كل مدرسة في تأسيس شراكات مع المجتمع المحلي لتجنيد وتدريب أعداد أكثر من مرشدي الطلاب. * أسس ونفذ استراتيجية شاملة تدعم التواصل بين مدارس المنطقة. * قم بمسوحات مقطعية لأفراد المجتمع المحلي بغض النظر عن مدى رضاهم عن برامج المنطقة وخدماتها.

(1) FSD-145: "Freeport School District"، منطقة فريبورت التعليمية -145.

	عموماً: * بحلول حزيران (2008)، اعمل على زيادة الوعي العام بأداء (FSD -145) فوق مستويات 2007. * بحلول حزيران (2010)، ستكون 90% على الأقل من عينة ممثلة للمجتمع راضية عن (FSD -145).	
المصادر البشرية: ينفذ طاقمنا المتنوع، بحماسة أفضل، الممارسات، وقد اعتُرف بأثرنا في ما تحقق من نتائج	* بحلول آب (2010)، ستعكس الخصائص الديموغرافية لطاقم التدريس ما جاء في تقرير ولاية إلينوى حول هذه الخصائص. * بحلول (2010)، سيبقى مستوى الإداريين من أصل أفريقي كما هو أو سيزداد تحسناً. * بحلول حزيران (2010)، ستشير ما نسبته (100%) من الطاقم إلى أنهم أثّروا في أداء الطلاب.	* عدل خطة الاحتفاظ بالكادر والتعيين لتزيد من أعداد المعلمين من أصل أفريقي، ولتبقي طاقمك محفوزاً ومؤهلاً. * ادعم شعار "مربون من أجل الغد" من خلال توخي الحوافز والتشجيع للطلاب وللطاقم ولأفراد المجتمع المحلي ليمعنوا النظر في المهن التربوية. * قوم وعدّل وطور أثر "برنامج الاعتراف بتميز الطاقم" * ستقوم كل مدرسة وكل وحدة لدعم الخدمات، بتحليل النتائج المسحية الخاصة بطاقمها، وتطور الاستنتاجات والتوصيات والتغييرات بغية تسريع التحسن. * وفر لجميع أفراد الطاقم أنشطة نمو مهني ذات جودة عالية.

المصدر: منطقة فري بورت التعليمية، فري بورت، 2007، طبع بإذن.

المراجــع

Ainsworth,L.(2003).*Power standards:Identifying the standards that matter the most*.Englewood,CO:Adavanced Learing Press.

Ainsworth,L. & Viegut,D.(2006).*Common formative assessments : How to connect standards-based instruction and assessment*.Thousand Oaks,CA:Corwin Press .

Allington,R. (2005,February).Ideology is still trumping evidence.*Phi Delta Kappan,86(6),462-468*.

An economic case for high school reform(Editorial).(2007,November 1).*Minneapolis Star Tribune*.Availabe : www.startribune.com/opinion/editorials/11148976.html.

Barth,R.S. (1990).*Improving schools from withen:Teachers,parents,and principals can make the difference*.San Francisco:Jossey-Bass.

Beck,M.(2006).*The four-day win:How to end your diet war and achieve thinner peace four days at a time*.New York:Simon &Schuster.

Boyatzis,R.E., &McKee,A.(2005).*Resonant leadership:Renewing yourself and connecting with others through mindfulness,hope,and compassion*.Boston:Harvard Business School Press.

Buckingham,M.(2007).*Go put your strength to work:6 powerful steps to achieve outstanding performance*.New York:Free Press.

Burns,D.D.(1999).*The feeling good handbook*.New York: Plume .

Calkins,L.M.(1994).*The art of teaching writing*(2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins,L.M.(2001).*The art of teaching reading*.New York:Addison-Wesley Longman.

Cappella,E.&Weinstein,R.S.(2001,December).*Journal of Educational Psychology* .93(40),758-771.

Carlson,R.L.,Imwinkelried,E.J.,&Kionka,F.J.(1991).*Evidence in the nineties:Cases,materials,and problems for an age af science and statues*(3rd ed).Charlottesville,AV:Michie Company Law Publishers.

Carroll,L.(1898).*Alice's adventures in Wonderland*.New York:Macmillan.

Carter,S.(1999).*No excuses:Seven principals of low-income schools who set the standard for high achievement*.Washington,DC:Heritage Foundation.

Casciaro,T.,&Lobo,M.S.(2005,June).Competent jerks,lovable fools,and the formation of social networks.*Harvard Business Review*,83(6),92-99.

Cervone,L. & Martinez-Miller,P.(2007,Summer).Classroom walkthroughs as a catalyst for school improvement :Classroom walkthroughs enable teachers to get to the heart of what students are doing and understanding in a different and holistic way.*Leadership Compass,4(4).*

Available:www.naesp.org/resourses/2/Leadership_Compass/2007/
LC2007v4n4a2.pdf

Chenoweth,K.(2007).*It's being done:Academic success in unexpected schools*. Boston:Harvard Education Perss.

Christensen,C.,Marx,M.,&Stevenson,H.H.(2006,October).The tools of cooperation and change.*Harvard Business Review,84(10),72-80.*

Cook,W.J.(2004).When the smoke clears.*Phi Delta Kappan* ,86(1),73-75.

Darling-Hammond,L., & Sykes,G.(Eds).(1999).*Teaching as the learning profession:Handbook of policy and practice*.San Francisco:Jossey-Bass.

Davis,S., Darling-Hammond,L.,LaPointe,M.,&Meyerson,D.(2005).*School leadership study:Developing successful principals*.Stanford,CA:Stanford University ,Stanford Educational Leadership Institute.

Deutschman,A.(2007).*Change or die:The three keys to change at work and in life.New York*:HarperCollins Publishers.

Diamond,J,M.(1999).*Guns,germs,and steel:The fates of human societies*.New York:W.W.Norton &Company.

Downey,C.J.,Steffy,B.E.,English,F.W.,Frase,L.E.,&Poston,W,K.(2004).
The three-minute classroom walk-through:Changing school supervision practice one teacher at a time.Thousand Oaks,CA:Corwin Press.

Edmonds,R.(1979,September).Effective schools for the urban poor.*Educational Leadership*, 37(1),15-24.

Elmore,R.(2009).Institutions,improvement,and practice.In A.Hargreaves& M.Fullan(Eds),*Chang wars*, Bloomington,IN:Solution Tree.

Fullan,M.(2007).*The new meaning of educational changes*.New York: Teacher College Press.

Fullan,M.(2008).*The six secrets of change:What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*.San Francisco:Jossey-Bass.

Gardner,H.(1995).*Leading minds:An anatomy of leadership*.New York: BaiscBook.

Goldberg,M.F.(2000,September).Leadership for change:An interview with John Goodlad.*Phi Delta Kappa,82(1),82-85*.

Goldsmith,M.,&Lyons,L.S.(2006).*Coaching for leadership:The practice of leadership coaching from the world's greatest coaches* (2nd ed.).San Francisco: Pfeiffer.

Goleman,D.,Boyatzis,R.,&Mckee,A.(2002).*Primal leadership:Realizing the power of emotional intelligence*.Boston:Harvard Business School Press.

Goodlad,J.I.(1994).*Educational renewal:Better teachers,better schools*.San Francisco: Jossey-Bass.

Guskey,T.R.(2000,December).Grading policies that work against standards...and how to fix them.*NASSP Bulletin,84(620),20-29.*

Guskey,T.R.(2002).*How's my kid doing? A parent's guide to grades,marks,and report cards*. San Francisco: Jossey-Bass

Guskey,T.R.,&Bailey,J.M.(2001).*Developing grading and reporting systems for student learing*.Thousand Oaks,CA:Corwin Press.

Hargreaves,A.,&Fink,D.(2006).*Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves,A.,&Fullan,M.(Eds).(2009).*Change wars*. Bloomington, IN:Solution Tree.

Haycock,K.(1998,Summer).Good teaching matters...a lot.*Education Trust,3(2),3-14.*

Haycock,K.(1999).*Dispelling the myth;High-poverty schools exceeding expectations*. Washington.DC:Eduaction Trust.

Heifetz,R.,&Linsky,M.(2002).*Leadership on the line:Staying alive through the dangers of leading*.Boston:Harvard Business School Press.

Johnson,R.C.(2000).As studies stress link to scores,districts get tough on attendance.*Education Week*,20(7),1-10.

Kennedy,R.(2006,July 27).The arts may aid literacy,study says.*New York Times,p.E1*

Kidder,T.(2004).*Mountains beyond mountains;The quest of Dr.Paul Farmer,a man who would cure the world*.New York:Random House.

King,S.(2002).*On writing:A memoir of the craft*. New York:Pocket Books.

Kotter,J.P.(2006).Leading Change.Boston: Harvard Business School Press.

Kotter,J.P.(2007,January). Leading Change:Why transformation efforts fail.*Harvard Business Review,85(1),96-103*.

Kubler-Ross,E.(1996).*On death and dying:What the dying have to teach doctors,teachers,nurses,and their own famly members*.New York:Touchstone.

The Leadership and Learning Center.(2008).*Innovation and remedation* . Executive summary:A collaborative project between the State of Nevada Department of Eduaction and The Leadership and Learning Center.Englewood ,CO:Auther.

Leithwood.K.,Louis,K.,Anderson,S.,&Wahlstrom,K.(2004,September).*How leadership influences student learning*.Report commissioned by the Wallace Foundation.Retrieved March 26,2006,from www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm

Levine,M.(2002).*The myth of laziness*.New York:Simon and Schuster.

Levitt,S.D.,&Dubner,S.J.(2006).*Freakanomics:A rogue economist explores the hidden side of everything*.New York:HarperCollins Piblishers.

Luecke,R.(2004).*Coaching and mentoring:How to develop top talent and achieve stronger performance*.Boston:Harvard Business School Press.

Lyon,R.,&Chhabra,V.(2004,March).The science of reading research. *Educational Leadership,61(6),12-17.*

Marshall,K.(2006,September/October).The why's and how's of teacher evaluation rubrics.*Edge,2(1).1-19.*

Marzano,R.J.(2000).*Transforming classroom grading*. Alexandria. VA:ASCD.

Marzano,R.J.(2007).*The art and science of teaching :A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria.VA:ASCD.

Marzano,R.J.,Kendall,J.S.,&Cicchinelli,L.F.(1999).*What Americans believe students should know:A survey of U.S. adult* .Aurora,CO:Mid-continent Regional Educational Laboratory.Retrived February1,2006, from www.mcrel.org/PDF/Standards/5987RR_WhatAmerBelieve.pdf

Marzano,R.J.,Pickering,D.,&Pollock,J.E.(2001).*Classroom instruction that works:Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria.VA:ASCD.

Marzano,R.J.,Waters,T.,&McNulty,B.A.(2005).*School leadership that works:From research to results*. Alexandria.VA:ASCD.

Mckee, A., Boyatzis, R., & Johnston, F. (2008). *Becoming a resonant leader: Developing your emotional intelligence, renew your relationship, sustain your effectiveness*. Boston: Harvard Business School Publishers.

Merriam-Webster's collegiate dictionary(10th ed).(1998). Springfield, MA:Merriam-Webster.

Mitchell,R.(1996).*Front-end alignment:Using standards to steer education change-A manual for developing standards*.Washington, DC:Education trust.

Ness,M.(2007,November).Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms.*Phi Delta Kappan,89(3),229-231*.

O'Connor,K.(2007).*A repair kit for grading: 15 fixes for broken grades*. Portland,OR: Educational Testing Service.

Peters,T.(2003).*Re-imagine!Business excellence in a disruptive age*. London: Dorling Kindersley Limited.

Peters,T.J.,&Waterman,R.H.,Jr.(1982).*In search of excellence:Lessons from America's best-run companies*.New York :Warner Books.

Peterson,J.L.(2007,Winter).Learning facts: The brave new world of data-informed instruction.*Education Next,7(1),36-42*.

Pfeffer,J.,&Sutton,R.I.(2000).*The knowing-doing gap:How smart companies turn knowledge into action*.Boston: Harvard Business School Press.

Popham,W.J.(2006,November).Phony formative assessments: Buyer beware!*Educational Leadership,64(30),86-87.*

Porter,M.(1980).*Competitive Strategy*.New York: Free Press.

Reeves,D.B.(2000).*The daily disciplines of leadership:How to improve student achievement,staff motivation,and personal organization*.San Francisco:Jossey-Bass.

Reeves,D.B.(2004a).*Accountability for learning:How teachers and school leaders can take charge*.Alexandria ,VA:ASCD.

Reeves,D.B.(2004b).*Accountability in action: A blueprint for learning organizations(2 nd ed)*.Englewood,CO: Advanced Learning press.

Reeves,D.B.(2004c).*Assessing educational leaders:Evaluating performance for improved individual and organizational results*.Thousand Oaks,CA: Corwin Press.

Reeves,D.B.(2004d).The case against zero.*Phi Delta Kappan.86(40),324-325.*

Reeves,D.B.(2006a).Leading to change:Preventing 1,000 failures. *Educational Leadership*,64(3),88-89.

Reeves,D.B.(2006b).*The learning leader :How to focus school improvement for better results*.Alexandria,VA:ASCD.

Reeves,D.B.(2008).*Reframing teacher leadership to improve your school.* Alexandria,VA:ASCD.

Reeves,D.B.(2009).Level-five networks:Making significant change in complex organizations.In A.Hargreaves &M.Fullan(Eds),*Change wars*.Bloomington,IN:Solution Tree.

Reeves,D.B.,&Allison,E.(2009).*Renewal coaching*.San Francisco:Jossey-Bass.

Reigeluth,C.M.(2006).The guidance system for transforming education. *TechTrends*,50(20),42.

Rosenthal,R.,&Jacobson,L.(1968).*Pygmalion in the classroom:Teacher expectation and pupils' intellectual development*.Carmarthen, Wales,UK:Crown House.

Rothstein,R.(2004).Class and the classroom:Even the best schools can't close the race achievement gap.*American School Board Journal,191(10),16*

Schmoker,M.J.(2001,October 24).The Crayola curriculum.*Eduaction Week,21(8),42-44.*

Schmoker,M.J.(2004).Tipping point:From feckless reform to substantive instructional improvement.*Phi Delta Kappan,85(6),424-432.*

Schmoker,M. (2006).*Results now:How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learing*.Alexandria,VA:ASCD.

Senge,P.,Kleiner.A.,Roberts,C.,Roth,G.,Ross,R.,&Smith,B.(1999).*The dance of change*.New York:Doubleday.

Sherman,S.,&Freas,A.(2004,November).The Wild West of executive coaching.*Harvard Business Review.82-90.*

Squire,K.D.,& Reigeluth,C.M.(2000).The many faces of systemic change. *Educational Horizons,78(3),143-152.*

Stiggins,R.J.(2004).*Student-involved assessment for learning(4th ed.)*.Upper Saddle River,NJ:Prentice-Hall.

Wagner,T.,Kegan,R.,Lahey,L.L.,&Lemons,R.W.(2006).*Change leadership:A practical guide to transforming our schools*.San Francisco:Jossey-Bass.

Wheatley,M.J.,&Frieze,D.(2007, April).Beyond networking:How large-scale change really happens.*The School Administrator,4(64)*.Retrieved May 20,2008,from www.aasa.org/publications/saarticledetail.cfm?ItemNumber=8648 &snItemNumber=950&tnItemNumber=

White,S.(2005).*Beyond the numbers:Making data work for teachers and school leaders*.Englewood,CO:Advanced Learning Press.

White,S.(2009).*Leadership maps*. Englewood,CO:Lead +Learn Press.

Yun,J.T.,&Moreno,J.F.,(2006,January/February).College access, K-12 concentrated disadvantage,and the next 25 years of education research.*Educational Researcher,35(1),12-19.*

الكاتب في سطور

دوغلاس ريفز مؤسس مركز القيادة والتعلم، عمل في حقول التربيـة والأعمـال والمنظمات غير الربحية، والمنظمات الحكومية في شتى أنحاء العالم. له أكثر مـن 20 كتابـاً والعديد من المقالات حول القيادة والفاعلية المنظمية، وقد سُـمّي مـرتين ضـمن سلـسلة جامعة هارفارد للكتاب المتميّزين، وله عمود شهري حول قيادة التغـيير في مجلـة القيـادة التربوية، وقد رشح لجائزة "بروك انترناشونال لوريت" لإسهاماته في الشأن التربـوي، كمـا تلقى جائزة العمل المتميز من الرابطة الوطنية لمديري المـدارس الثانويـة، وجـائزة "صـفوة الآباء" على كتاباته المتعلقة بالأطفال والآباء.



دار وائل للنشر

تطلب منشوراتنا من

عمان مكتبة وائل - ش. الجمعية العلمية الملكية - مقابل بوابة الجامعة الأردنية الشمالي - هاتف 5335837 6 962+ - فاكس: 5331661 6 962+ - ص. ب (1746) - الجبيهة.

عمان: دار وائل للنشر - وسط البلد - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس: 4627627 6 962 +

عمان: دار وائل للنشر - شارع الجمعية العلمية الملكية - مبنى الجامعة الأردنية الاستثماري الثاني - هاتف: 5338410 6 962+ فاكس: 5338413 6 962+

عمان: مؤسسة تسنيم للنشر والتوزيع - مقابل كلية عمان الجامعية - تلفاكس: 4641162 6 962+

الجزائر: الدار الجامعية للكتاب - ولاية بو مرداس - هاتف: 21324872766 +

بيروت: دار الكتب العلمية تلفاكس: 804811 - 804810 5 961+ ص. ب (11-9424

القاهرة: دار الكتاب الحديث - 94 شارع عباس العقاد - هاتف: 992 52 27 202 +

القاهرة: مكتبة مدبولي: 6 ميدان طلعت حرب - وسط البلد - تلفاكس: 20225756421 +

القاهرة: دار طيبة للنشر والتوزيع 23 شارع الفريق محمد ابراهيم- مدينة نصر - القاهرة - هاتف: 20222725312 +فاكس: 20222725376+

الإسكندرية: دار الفكر الجامعي - 30 شارع سوتر الازاريطة - هاتف 5903950-4843132 - موبايل: 010779823

الرياض: مكتبة جرير.. ليست مجرد مكتبة. المركز الرئيسي - هاتف: 14626000 966+ الرياض - شارع العليا - شارع الأمير عبدالله - شارع عقبة بن نافع - وكافة فروعها جدة - مكة المكرمة - القسيم - الدمام - الإحساء - الدوحة - ابو ظبي - الكويت.

جدة: مكتبة كنوز المعرفة للمطبوعات والأدوات المكتبية - جدة - الشرقية - شارع الستين - هاتف: 6514222 - 6510421 - فاكس: 6570628

جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع - شارع الجامعة - هاتف:26892860 966+

جدة: مكتبة خوارزم العلمية - حي الجامعة مقابل كلية الهندسة هاتف: 6817090 2 966+ - 6400709 2 966+ فاكس : 6818831 2 966+

بغداد: مكتبة الذاكرة - الاعظمية - مجاور السفارة الهندية هاتف: 4257628 - تلفاكس: 4259987 - نقال: 7507561031 964+

الدوحة: مكتبة جرير.. ليست مجرد مكتبة - طريق سلوى - تقاطع رمادا - هاتف: 4440212 974+

المنامة: جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا - شارع المعارض هاتف: 17295500 - 7294400 9731+

رام الله: شركة جلاكسي لأنظمة المعلومات - هاتف: 2958444 2 970+

الكويت: الكويت - مكتبة دار ذات السلاسل - هاتف: 2466255 965+

طرابلس: ليبيا - دار الرواد - ذات العماد - برج ( ) هاتف: 3350332 21 218+

غريان ليبيا - المكتبة الجامعية - تلفاكس: 630730 41 218+

الخرطوم: دار الجنان للنشر والتوزيع - بري - حي الصفا - هاتف: 8064984 991 24+

انواكشوط: موريتانيا - المكتبة التجارية الموريتانية الكبرى GRA.LI.CO-Ma هاتف: 5253009 222+ ص.ب (341) انواكشوط

دبي: مكتبة دبي للتوزيع بكافة فروعها في الإمارات - هاتف: 9714333998 + - فاكس: 97143337800

دمشق: دار المنجد للنشر - دمشق - الجمارك - المزة - هاتف: 963112135414 + - فاكس: 963112118277

www.darwael. Com, E-mail: wael@darwael.com

ومن كافة دور النشر العربية والمكتبات في الوطن العربي

قيادة التغيير في المدارس





المطابع المركزية
عمان - الأردن